dublet
Bibl. Publ. m. st. W-

ROK • I • GRUDZIEŃ-STYCZEŃ • 1933/4 • R •
• NR • 4-5

PRACA w KLASACH ŁĄCZONYCH •

MIESIĘCZNIK

• ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWANIA I NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH • O KLASACH ŁĄCZONYCH

W. T. R.

• W • A • R • S • Z • A • W • A

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: **Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.**
Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14, tel, 238-92.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, telefon 2-69-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. . . .	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Praca w Klasach Łączonych
R·I·1933/4·Nr.4-5
WARSZAWA

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE W KLASACH ŁĄCZONYCH I i II

Pośród wielu ujemnych stron, wynikających z organizacji pracy na terenie szkoły niższego stopnia organizacyjnego, istnieje między innemi i jedna dodatnia, związana z zagadnieniem wychowania.

Wszystkie świadomie stosowane metody wychowawcze dzisiejszego nauczyciela, zmierzają do jednego celu: wychować człowieka o czynnej postawie społecznej w państwie. Idąc w kierunku tego celu drogą długą i trudną, zatrzymujemy się wszędzie tam, gdzie warunki wydają się nam sprzyjające naszym dążeniom. Idąc tak i zatrzymując się, nieraz biedzimy się nad sposobem ogarnięcia całokształtu przeżyć dziecka, przeżyć, które tak często wymykają się nam poza granice możliwości zrozumienia ich i poza możliwość skierowania ich szlakiem przez nas zamierzonym.

Szkoła jako zbiorowisko, ma możliwości oddziaływania społecznego na jednostkę. Budzi w niej:

a — poczucie przynależności do pewnej grupy społecznej, jaką jest klasa, potem szkoła,
b — odpowiedzialność zbiorową,
c — odpowiedzialność jednostki za zbiorowość.

Wytwarza atmosferę:

a — współpracy,
b — pomocy koleżeńskiej,
c — podporządkowanie się ogólnemu ładowi, panującemu w szkole,
d — poszanowania zbiorowej własności.

Słowem pozwala mu dorabiać się osobowości własnej na płaszczyźnie wielu przeżyć związanych z życiem gromady.

Szkoła niższego stopnia organizacyjnego dzięki organizacji pracy na terenie kilku oddziałów jednocześnie i w jednej klasie zawiera wszystkie wymienione elementy wychowania. I więcej. Od nauczyciela w dużym stopniu zależy, by wychowanie to było głębsze, szersze, pełniejsze. Do wymienionych fragmentów wychowania zbiorowego dorzucić tu można jeszcze inne:

a — krytyczne spojrzenie na siebie z racji stosunku do kolegów młodszych, lub starszych;
b — doraźna, indywidualna pomoc koleżeńska w nauce;
c — doraźna, zbiorowa pomoc koleżeńska w nauce;
d — wykonywanie pomocy naukowych (dzieci odrazu widzą celowość swej pracy);
e — opieka nad kolegami młodszymi i starszymi;
f — uszanowanie dla kolegów starszych;
g — przekazywanie swych wiadomości młodszym;
h — praca cicha;
i — samodzielność.

Wymienione przykłady konkretnie wyrażą się w sposób następujący:

a. Krytyczne spojrzenie na siebie z racji stosunku do kolegów młodszych lub starszych.

Teren klasy I — II. Początek roku szkolnego. Klasa II w szkole znajduje się drugi rok, natomiast I dopiero przyszła do szkoły. Druga — ma już wytworzoną pewną atmosferę pracy, posiada pewną postawę wychowawczą, z której wynika jej stosunek do pracy, do nauczyciela, woźnego, kolegów, przedmiotów szkolnych, książki, zeszytu i t. p.

Klasa I ulega stopniowo wpływom atmosfery pracy panującej w klasie II, przyjmując jednocześnie jego postawę wychowawczą. Siłą konieczności klasa II staje się pewnym wzorem dla pierwszej. Uświadamia to sobie sama, przypomina jej to i nauczyciel. Z uświadomienia tego i przypomnienia wynika dążenie do utrzymania się na płaszczyźnie, na której będzie istotnie wzorem dla młodszych. Stąd również wynika dążenie do utrzymania własnego autorytetu w stosunku do młodszych.

Młodsi zyskują postawę wychowawczą, podobną do starszych i stąd stała konieczność wyższych aspiracyj wychowawczych klasy II.

Klasa I mimo stałej zmiany w postępowaniu na lepsze nie dorównywa drugiej i stąd stała kontrola siebie.

b. Doraźna, indywidualna pomoc w nauce.

Nauczyciel widzi nieopanowanie pewnych fragmentów materjału nauczania przez dzieci kl. I. Poleca każdego „pierwszaka" opiece ucznia kl. II, określając mu szczegółowo jego zadanie (jeden uczeń doucza rachunków, inny czytania, inny kształtnego pisania i t. p.).

c. Doraźna, zbiorowa pomoc w nauce.

Obie klasy na wycieczce. Obie obserwują. Przy badaniu istoty pewnych zjawisk klasa II bierze na siebie rolę objaśniającego. Jeżeli postawa nauczającego wynika tylko z wyższości intelektualnej to oddziaływania wychowawczego niema. Jeżeli zaś w postawie dzieci oddziaływujących jest świadomość o istnieniu pierwiastka opiekuńczego w stosunku do młodszych i słabszych, wówczas postawa dzieci starszych będzie miała charakter wychowawczy. Konkretnym przykładem może tu być wycieczka na targ. Dzieci obserwują przedmioty sprzedawane. Nauczyciel daje zadanie: kto i jak pracował przy produkcji i dostarczaniu owoców na targ. Zadanie to rozpada się na szereg pytań na które trzeba odpowiedzieć. A więc: „skąd się wzięły owoce na targu?", „skąd je wziął dostawca?", „jak je przewoził?", „kto przytem był czynny?", „gdzie jest pierwsze źródło owoców?", „kto je zrywał, pielęgnował, sadził?", „jakie czynności były przy tem wykonywane?" etc. etc.

Klasa I odpowiada na niektóre tylko pytania. Na resztę pytań odpowie druga.

d. Wykonywanie pomocy nakowych.

Jakkolwiek wykonywanie pomocy naukowych praktykowane jest i w szkołach wyższego stopnia organizacyjnego, to w szkołach o niższym stopniu organizacyjnym czynność ta ma większe niż gdzieindziej znaczenie wychowawcze.

Już sam projekt zrobienia takiego a nie innego przedmiotu jest wynikiem świadomej obserwacji dzieci młodszych przez starsze i zrozumienia ich potrzeb.

Wobec tego, że potrzeb klasa I ma dużo, więc i okazyj do pracy dla klasy II jest wiele. Robią więc dzieci klasy II: 1) rozsypankę literową, 2) sylabową, 3) cyfrową, 4) loteryjkę sylabową i wyrazową, 5) miseczki do kleju, 6) koperty do rozsypanek i t. p.

e. Opieka nad młodszym kolegą.

Stosunek do młodszego i słabszego kolegi od pierwszych dni pobytu w szkole ma do pewnego stopnia charakter opieki, wynikającej z racji starszeństwa. Oczywiście, nie bez pomocy nauczyciela.

Terenem niesienia pomocy i opieki może być: 1) izba lekcyjna (zachowanie się w klasie, pomoc w wykonywaniu zadań klasowych), 2) sala rekreacyjna (zabawy, spacery), 3) szatnia (ubieranie się, rozbieranie, wychodzenie ze szkoły), 4) podwórze, droga (szukanie odpowiedniej drogi w kierunku domu).

f. Uszanowanie dla starszych.

Uszanowanie może występować jako ilustracja stosunku młodszego rodzeństwa do starszego. Z postawy opiekuńczej i nauczającej klasy II wynikać musi szacunek dla niej. W dalszym ciągu rozwoju stosunku dziecka do otoczenia rozwinie się na tem

podłożu poszanowanie postawy innych, uznanie w nich jednostek wartościowych w życiu społecznem.

g. Przekazywanie swych wiadomości młodszym.

Np. przy badaniu tematu „Praca ojca“ klasa II ma bogatsze doświadczenie życiowe w tej dziedzinie. Dzieci tej klasy noszą buty do szewca, chodzą do stolarza, krawca, fabryki. Mówią to młodszym, którzy wiedzą o tem mało, lub nie wiedzą wcale.

h. Praca cicha.

Z zagadnieniem pracy cichej wiąże się zagadnienie poszanowania pracy innych. Zarówno w szkole wyższego jak i niższego stopnia organizacyjnego uczeń wie, że pracować powinien spokojnie. W przeciwnym razie będzie przeszkadzał kolegom. Ale uczeń szkoły wyższego stopnia organizacyjnego może do nauczyciela zwrócić się w każdej chwili. Dziecko uczące się w szkole niższego stopnia organizacyjnego o pomoc w pracy cichej, w wielu wypadkach do nauczyciela zwrócić się nie może, bo ten w tym czasie zajęty jest inną klasą.

i. Samodzielność.

Niemożność zwrócenia się o pomoc do nauczyciela jest odpowiednim momentem do wyzyskania w celu rozwijania i kształcenia samodzielności. Oczywiście, tkwi w tem pewne niebezpieczeństwo. Wskutek bowiem słabej w takich wypadkach kontroli uczniów przez nauczyciela mogą się rozwijać u dzieci biernych bezczynność i lenistwo. Postawa nauczyciela w stosunku do wykonanych prac dzieci i odpowiedni wybór zadań pisemnych, niebezpieczeństwo to może usunąć, względnie zmniejszyć.

Powyższe uwagi stwierdzają istnienie na terenie szkoły niższego stopnia organizacyjnego dużych możliwości dla realizowania celów i ideałów wychowawczych. Tak tu, jak w szkole o najwyższym typie organizacyjnym najważniejszym warunkiem powodzenia i osiągnięcia rezultatów jest osoba nauczyciela, jego postawa ideowa, jego patrzenie na dziecko, oraz stosunek do zagadnień związanych z wychowaniem dziecka w szczególności, a człowieka w ogólności.

T. KARPIŃSKA

Z PRAKTYKI PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TERENIE KLAS V, VI i VII

Pragnę podzielić się z czytelnikami naszego pisma doświadczeniami memi i praktycznemi spostrzeżeniami, jakie zebrałam w ciągu dwóch lat w związku z pracą wychowawczą na terenie klas łączonych (V - VI - VII). Stwierdziłam bowiem, że klasy takie stanowią bardzo ciekawy, swoisty i odrębny teren pracy dla wychowawcy. W klasach łączonych znajdują się uczniowie o różnym poziomie wieku i stopniu zainteresowań, wskutek czego zdarzały się, szczególnie w początkach mej praktyki na tym terenie, częste starcia i niesnaski pomiędzy poszczególnemi jednostkami, a nawet pomiędzy oddziałami (np. między oddziałem V-ym i VII-ym). Wynikały nieporozumienia, skargi, kłótnie, dochodziło do poważnych „bijatyk", a wszystko to razem ujemnie wpływało i utradniało mi pracę w tak niejednolitym zespole, jaki stanowi połączenie klas V, VI i VII-ej w jednej izbie.

O zatarciu różnic wieku i zainteresowań nie mogło być mowy. Trzeba było przedewszystkiem myśleć o wprowadzeniu pewnej harmonji, porozumienia między oddziałami i o wyrobieniu w dzieciach poczucia poszanowania i uznania celów jednostki oraz gromady. Należało przywiązać jakoś uczniów do szkoły i wzajemnie do siebie (były to w pierwszym roku dzieci z różnych szkół, które się naogół nie znały bliżej).

Trzeba było szukać wyjścia. Postanowiłam zbliżyć się do dzieci, poznać je lepiej, zdobyć ich zaufanie; polubić, ocenić zalety i wady każdego z nich. Chciałam, żeby każde dziecko czuło i było przekonane, że nie jest dla mnie obojętnem i, że mnie interesuje i obchodzi wszystko, co go dotyczy (dzieci lubią, żeby niemi się interesować). Następnie — starałam się dać dzieciom samym możność wzajemnego poznania się i oceniania przy wspólnych pracach i przeżyciach.

Pewnego dnia — po rozmowie o sprawach wychowawczych — dzieci szczerze stwierdziły, że jest źle w ich klasie: stale skargi, nieporozumienia, nieład, nieporządek w izbie lekcyjnej; zastanawiały się nad tem, jakby ze mną nawiązać ściślejszy kontakt (miałam z niemi zaledwie 4 godz. lekcyjne tygodniowo). Postanowiły urządzać 2 razy w tygodniu po lekcjach (na szóstej godzinie lekcyjnej) konferencję z wychowawczynią — w danym wypadku ze mną.

Na pierwszej takiej konferencji dzieci wypowiedziały się na temat: coby chciały zmienić u siebie w klasie i jak?

Sprawy gospodarcze i organizacyjne klasy zostały uregulowane w ten sposób, że dzieci z pośród siebie wybrały „funkcjonarju-

szy", którym powierzyły spełnianie pewnych czynności, jak: porządek i przyozdobienie klasy, przegląd czystości ciała i odzieży, opiekę nad roślinami w klasie, w ogródku, opiekę i dożywianie ptaków w zimie; pozatem zostali wybrani jeszcze — bibljotekarz, oraz opiekunowie pomocy naukowych.

Ogólne przedstawicielstwo klasy powierzono t. zw. gospodarzowi klasowemu, który codziennie porozumiewał się ze mną, jako wychowawczynią. Na konferencjach przedstawiciel klasy zdawał sprawozdanie z pracy „samorządowej" uczniów, z przebiegu i rezultatów wypełnianych obowiązków przez jednostki dla sprawy gromady.

Pierwsze konferencje były bardzo burzliwe, kłótliwe, dzieci wzajemnie oskarżały się, nawet wymyślały sobie, ale z czasem zebrania nasze przyjęły zupełnie inny charakter; po upływie kilku miesięcy schodzili się uczniowie na te konferencje już nie w sprawie zażaleń i doniesień, lecz głównie dla omówienia spraw gospodarczych i organizacyjnych klasy; niejednokrotnie załatwiali z wychowawcą i indywidualne sprawy o charakterze bardziej poufnym. Wypowiadały się samorzutnie o tem, jak sobie radzą w pracy, i jakie mają trudności w nauce, w jakich warunkach domowych się znajdują. Powstał projekt wzajemnej pomocy na lekcjach, w świetlicy — przy odrabianiu prac domowych; projekt opieki nad młodszymi kolegami i koleżankami. Uczeń klasy VII-ej podejmował się opiekować i czuwać nad pracą i zachowaniem ucznia kl. V-ej, pomagać mu w świetlicy lub w domu odrabiać lekcje, uważać na jego zachowanie w szkole i poza szkołą. Na konferencji rozmawiał z wychowawczynią w sprawie swego młodszego kolegi, którym się opiekował. Zbiegiem czasu jedna z naszych konferencyj w tygodniu została poświęcona na sprawozdania z przeczytanych książek, z widzianych filmów, na odczytywanie ciekawych wiadomości z gazet (wycinki z gazet o lotnictwie, żegludze i nowych wynalazkach), dzieci niekiedy wzajemnie wymieniały między sobą, pewne wycinki z gazet, zebrane przez tydzień — porządkowały i naklejały je w zeszytach. Bywały takie wypadki, że uczeń kl. V przyniósł sporo ciekawych wycinków na temat lotnictwa lub wynalazków najnowszych dla ucznia kl. III-ej, a tamtem znów miał wycinki przyrodnicze, które oddawał uczniowi kl. V-ej. Później jedną z konferencyj w tygodniu poświęciliśmy na czytelnictwo o charakterze dowolnym, inną znów na wyrabianie pomocy naukowych do fizyki (przyrody martwej) i geografji. Na godzinę „czytelnictwa" dzieci same — zależnie od zamiłowania — wybierały sobie książki z katalogów i dostawały je od bibljotekarza, książkę zwracały po godzinie lektury; klasa zamieniała się w „czytelnię czytania cichego". Zdarzały się takie wypadki, że dzieciom polecił nauczyciel przeczytać jakąś nowelkę, której nie posiadały, ani w bibljotece szkolnej, ani u siebie; w takich razach

nowelkę zakupowała klasa — (powstała w ten sposób bibljoteczka klasowa) — odczytywano ją wówczas głośno w odpowiedniej grupie na godzinie konferencji. Bardzo silnie zżywały się ze sobą dzieci i przy wyrabianiu różnych pomocy naukowych.
Często uczeń starszy — słabszy fizycznie, względnie mniej uzdolniony technicznie — musiał zwrócić się do młodszego, silniejszego, czy też sprawniejszego o pomoc lub radę, a tamten znów był dumny, że może czemś dopomóc starszemu od siebie w klasie.
Bardzo dodatni wpływ wychowawczy wywierało również opracowywanie wspólnych zagadnień w klasach łączonych. Przy opracowaniu np. przemysłu w Polsce i zagranicą klasa V-ta z VII-mą sporządziły tablicę wyrobów lnianych naszej okolicy i w całej Polsce, oraz tablicę, ilustrującą zagadnienie: „jak powstała koszula"?...
Klasy V-ta i VI-ta wspólnie zgromadziły materjał ku temu, a VII-ma wykonała stronę techniczną (napisy do tablicy, wykres etc.) i opracowała odpowiednie referaty. Klasa VI-ta dała wykres przymysłu zagranicznego w porównaniu z przemysłem polskim.
Jesienią wszystkie trzy klasy wspólnie opracowały plan pracy ogródka szkolnego. VI-a i V-a sporządziły plan ogródka — rozmieszczenie klombów.
Klasa VII-ma przekopała ogródek na jesieni. Dzieci z V-tej i VI-ej wystarały się o liście i nawóz dla przykrycia roślin trwałych na zimę. Na godzinach robót ręcznych wspólnie poprawiono ogrodzenie, powyrywano chwasty w ogródku, zabezpieczono rośliny przed mrozem na zimę.
W podobny też sposób dzieci klas łączonych roztoczyły opiekę nad roślinami doniczkowemi w klasie. Klasa V-ta codziennie podlewała kwiaty, a VI-ta i VII-ma czuwały nad tą pracą — co tydzień zaś same zraszały kwiaty i myły je.
Na wiosnę wspólnie urządzono akwarjum, hodowano rośliny wodne i ryby krajowe. Pracą podzielono się następująco: klasa V-ta wzięła na siebie obowiązek codziennego karmienia rybek, a klasy wyższe wrazie potrzeby zmieniały wodę, czyściły dno w akwarjum. Podczas opracowywania z fizyki wiadomości o cieczach, klasa VII-ma sporządziła przyrząd do przewietrzania wody w akwarjum.
Silnym czynnikiem wychowawczym w tym zespole była dalsza, kilkodniowa wycieczka do Kazimierza nad Wisłą.
Przed wycieczką dzieci zostały podzielonę na zastępy (na szóstki). Niezależnie od tego, w której klasie kto się znajdował, dobierał sobie szóstkowego — zastępowego, obowiązkiem którego było opiekować się swoją grupą; w grupie znajdować się mogli uczniowie z trzech różnych poziomów; jednostki musiały jednak słuchać i podporządkowywać się zarządzeniom obranego szóstkowego bez względu na starszeństwo.

Na wycieczce niejeden zmuszony był ustąpić w czemś lub dopomóc słabszemu koledze. Zdarzało się i tak, że trzeba było podzielić się ostatnim kawałkiem chleba z kolegą i przeżyć wspólnie ze wszystkimi pewne niewygody.

Należy zaznaczyć, że na tydzień przed wycieczką każdy zastęp wybrał sobie dowolnie jekieś zagadnienie do opracowania. Zastęp I-szy podjął się zaobserwować, jaka jest gleba w okolicach Kazimierza i — co na niej uprawiają? Zastęp II-gi — świat roślinny, zwiedzanej okolicy. Zastęp III-ci — położenie Kazimierza — przy pomocy barometru, kompasu i orjentacji na podstawie mapy. Zabytki i pamiątki historyczne w Kazimierzu (gromadzo pocztówki i pamiątki z Kazimierza). Zastęp IV-ty — obserwował budownictwo, sprzętarstwo i stroje tej ziemi. Zastęp V-ty — zwyczaje i obyczaje okolicy Kazimierza.

Zastęp VI-ty — stosunki gospodarczo-handlowe i szkolnictwo w miastach i wsiach przez nas zwiedzanych.

Każdy zastęp wspólnie opracowywał swój temat. Zastępowy dzielił pracę pomiędzy jednostkami zastępu. Np. Szóstkowy zastępu III-ciego rozdał pracę w ten sposób, że jeden z uczniów miał opracować położenie Kazimierza, dwóch uczniów — spichrze kazimierzowskie, kościoły, inny znów ważniejsze budynki; szóstkowy zaś sam — dał zdjęcia i szkice najciekawszych budynków.

Zastępy na wycieczce wzajemnie sobie dopomagały do opracowywania pewnych zagadnień. Materjały i spostrzeżenia swoje kierowano do odpowiednich grup, zależnie od zagadnienia, jakie dana grupa opracowywała.

Takie wspólne prace i przeżycia na wycieczce silnie zbliżyły do siebie młodzież (mimo różnic wieku) i rozbudziły w niej poczucie obowiązku względem jednostek i gromady; poniekąd kształciły wolę i panowanie nad sobą.

Niemniej miły nastrój pozostawiły również po sobie w klasach łączonych, urządzane przez dzieci z różnych okazyj („Boże Narodzenie", pożegnanie VII-go oddziału) wspólne zabawy, „herbatki" towarzyskie, a także przedstawienia, organizowane przez „Kółko Rozweselające". Minimalne dochody z imprez amatorskich przeznaczano na realizację zamierzeń zespołowych takich, jak wycieczki dalsze — „Kazimierz nad Wisłą", „Gdynia" lub potrzeby klasowe — (dekoracja klasy, samopomoce).

Zżycie towarzyskie — czynniki doniosłej wagi, jeśli chodzi o wzajemne poznanie się jednostek w grupie, występowało bardzo wyraźnie w okresie uprawiania sportów zimowych: saneczkowanie, ślizgawka. Z przyjemnością obserwowałam, nieraz na ślizgawce „niesfornych łobuziaków" szkolnych z powagą, z poczuciem pewnej satysfakcji i dumy nawet — uczących młodszych, a czasem i starszych od siebie kolegów, koleżanki — jak należy poruszać się po lodzie, słabszym przy przykręcaniu łyżew i t. p.

Obywatelsko - państwowe nastawienie zespołu naszego znajdowało również swój wyraz w toku naszych prac i przeżyć. Na jednej z konferencyj po powrocie z wycieczki do Kazimierza uczeń kl. VII-ej rzucił pytanie: dlaczego interesujemy się tem, jak wyglądał dawnemi czasy Kazimierz, co tam dawniej się działo, jak tam jest obecnie, a dlaczego nie dowiadujemy się o tem, co było kiedyś tu, gdzie my obecnie mieszkamy? — w naszej dzielnicy (przedmieście Warszawy — Grochów). Po dyskusji między uczniami na ten temat wybrano komisję, której polecono zebrać w ciągu 3-ch tygodni materjał, dotyczący naszej dzielnicy.

Po zebraniu odpowiednich materjałów postanowiono w dalszym ciągu zbadać, kto przyczynił się do tego, że teraz jest inaczej aniżeli dawniej w naszem środowisku, a następnie — śledzić i zorjentować się, co należałoby zmienić, lub jakie ulepszenia wprowadzić w najbliższem otoczeniu. Dzieci z przejęciem i zapałem zabrały się do pracy. Już po dwóch tygodniach dostarczyły moc materjału — w postaci starych planów, rycin, pocztówek i sprawozdań, z czego opracowały w głównych zarysach przeszłość naszej okolicy, jak również i jej rozwój w latach odzyskania niepodległości Polski; na podstawie zaś tych prac określiły w formie projektów, co jeszcze należałoby zrobić i ulepszyć w naszej dzielnicy dla dobra społeczeństwa — w poczuciu obowiązku obywatelskiego.

Projekty ulepszeń brzmiały następująco: 1) przeprowadzić drugą linję tramwajową; 2) założyć oświetlenie elektryczne na tych ulicach, na których przewodów elektrycznych jeszcze niema; 3) (Bardzo pilne!) Wpłynąć na ludność w kierunku ulepszenia warunków higjenicznych codziennego życia i podnoszenia kultury; a więc: a) postawić przy każdem zabudowaniu „ubikację", czuwać nad jej czystem utrzymaniem; b) porobić odpowiednie doły i śmietniki na podwórkach, aby nie wylewano nieczystości na ulicę i nie zanieczyszczano ulic resztkami żywności i śmieciami; c) ulepszyć studnie: wykopać studnię w miejscu wyżej położonem, aniżeli zabudowania gospodarskie, aby nieczystości nie dostawały się do wody studziennej; wybrukować kamieniami drogę do studni i dorobić nowy kubeł do czerpania wody, oraz pokrywę do zasłaniania studni; d) zabronić dzieciom bawić się nad studnią i zaśmiecać wodę w niej; e) zasadzić przy domach drzewa; f) poprawić płoty — lub postawić nowe; g) na wiosnę balkony i okna przyozdobić kwiatami, a gołe poszarpane mury — pnącemi roślinami, jak dzikiem winem, chmielem lub powojem.

Kilka kubełków do studni dzieci offarowały się zrobić same na lekcjach robót ręcznych. A podczas święta „Sadzenia drzewek" postanowiły zasadzić przy szosie kilka nowych drzewek na miejscu uschniętych lub złamanych, a dokoła murów szkolnych — dzikie wino.

Pozatem uchwalono raz w miesiącu podczas zebrań rodzicielskich urządzać odczyty z przezroczami, oraz odpowiednie w treści, krótkie amatorskie przedstawienia i inscenizacje — w celu uświadomienia starszego społeczeństwa, co do konieczności wprowadzenia pewnych zmian i ulepszeń warunków higjenicznych i kulturalnych naszej dzielnicy.

Wyniki były pomyślne. Rodzice dołączyli się do akcji obywatelskiej młodzieży. Powstał rodzicielski komitet pomocy dzieciom w urzeczywistnieniu przytoczonych wyżej projektów.

Stopniowo gospodarze pobliscy poczęli dostosowywać studnie do wymagań higjenicznych, zaczęto dbać o kulturalny wygląd otoczenia domowego (powstały nowe płoty w niektórych miejscach, a okna, balkony na wiosnę zazieleniły się i ubarwiły kwieciem).

W ten sposób zrealizowaliśmy zakreślone przez nas projekty, w granicach naszych skromnych możliwości i sił.

W związku z projektowaną wycieczką nad morze — „klasy łączone“ założyły „Koło Ligi Morskiej i Kolonjalnej“. „Kółko Rozweselające“ zorganizowało amatorskie przedstawienie, z którego dochód przeznaczono na rzecz K. L. M. i K.

Zakupiono i w izbie klasowej zawieszono w ramie, (ofiarowanej przez jednego z ojców), obraz: „Symbol Polskiego Morza“. Zainteresowanie morzem polskiem wzmogło się odtąd wśród dzieci bardzo widocznie. Na konferencje nasze znosili uczniowie mnóstwo ciekawych materjałów o morzu polskiem, o porcie w Gdyni, marynarce wojennej i handlowej Polski.

O ile to była lektura, wymieniano ją sobie wzajemnie. Wycinki z gazet, pocztówki i ilustracje — wyzyskane zostały do sporządzania tablic syntetycznych.

Miałam trochę kłopotu w klasach łączonych z przejawami „przedwczesnego erotyzmu“. Chcąc i temu jakoś zapobiec — zwróciłam szczególnie uwagę starszych chłopców i dziewcząt na sport; w lecie — na pływanie, wiosłowanie, a w zimie — na łyżwiarstwo, narciarstwo i saneczkowanie.

Koedukacji w oddziałach łączonych nie uważałam za czynnik utrudniający pracę wychowawczą, raczej za pierwiastek dodatni naszego życia zespolonego.

Dziewczynki wykonywały niektóre prace kobiece: pranie ręczników klasowych, szycie kostjumów do przedstawień amatorskich, lub też spełniały funkcje gospodyń przy „herbatkach“ koleżeńskich; stanowiły pożyteczny element grupy. Chłopcy, obcując z dziewczynkami, nabierali pewnej ogłady; pilność dziewcząt w pracy i jej dokładność wykonania udzielała się w niektórych wypadkach i chłopcom. Dziewczynki zaś, sporządzając te same pomoce naukowe, co i chłopcy (np. przyrząd do fizyki — elektroskop, galwanoskop lub też przyrząd do stwierdzenia praw odbicia promieni świetlnych), nabierały coraz więcej sprawności.

pozbywały się niedołęstwa, zdobywając więcej zaufania we własne siły.

Przy końcu roku szkolnego, na ostatnich konferencjach, poszczególni uczniowie i grupy (komitety, kółka) z „łączonych klas“ przedstawiały piśmienne sprawozdania ze swej całorocznej działalności. Podawano wtedy również ocenie zbiorowej całokształt wyników pracy zespołu; zastanawiano się nad tem, o ile posunęliśmy się dalej, jeśli chodzi o sharmonizowanie życia klasowego, o wyrobienie społeczne, o użyteczność obywatelską.

Dzieci z pełnem zadowoleniem moralnem stwierdzały dodatnie wyniki wspólnych przeżyć, wysiłków i pracy.

Ostatnio mieliśmy opracować regulamin pracy dla „klas łączonych“, oparty na dwuletniem doświadczeniu. Przedtem regulamin jakikolwiek byłby w naszem życiu przedwczesny i gołosłowny. W przyjaznej i serdecznej atmosferze konferencji pożegnalnej (przed wakacjami) zwykle wysuwano cały szereg zagadnień na rok następny.

W „klasach łączonych“ — V - VI - VII-ej, następują co rok w grupie przesunięcia i zmiany: oddział V-ty przesuwa się do VI-go, oddział VI-ty do VII-go; VII-my występuje ze szkoły, a do V-go przybywa nowy element niejednokrotnie o zupełnie innem nastawieniu i innych zainteresowaniach, niż oddziały pozostałe (VI i VII).

Zespół tych pozostałych oddziałów VI i VII-go, winien być tak silny i mocny na duchu, żeby nie ulec wpływom — zwłaszcza ujemnym — nowoprzybyłych jednostek, a raczej nowe jednostki wchłonąć do swej grupy.

Przy rozpoczęciu roku szkolnego przedstawiciele oddziałów VI i VII-go serdecznie witali kolegów z klasy V-ej i zapoznawali ich ze sposobem pracy w łączonych klasach, z życiem towarzyskiem, ze zwyczajami, obyczajami klasy. Stopniowo wciągnięto nowych kolegów i koleżanki do prac zespołowych i do poszczególnych organizacyj, już istniejących na terenie klasy.

O ile nowy element (dzieci klasy V-ej) wysuwały ciekawe zagadnienia, lub zdradzały dodatnie nawyki, rozpatrywano je na klasowem zebraniu; niektóre zwyczaje „nowych“, przyjmowały się w całym zespole. W ten sposób zwyczaj (jednej z klas piątych): wzajemne poprawianie prac domowych, został rozszerzony do wzajemnej korekty prac klasowych we wszystkich oddziałach. Przyjęto również propozycję klasy V-ej, co do stworzenia funduszu klasowego, któryby umożliwił niezamożnym branie udziału w wycieczkach — projekt został przyjęty; zawieszono w klasie puszkę do wrzucania drobnych oszczędności przez cały rok szkolny.

Na zakończenie mego „sprawozdania“ z dwuletniej pracy, jako wychowawczyni klas łączonych (V, VI i VII-ej), podkreślić mu-

szę, że dodatnie rezultaty pracy wychowawczej zależały tutaj głównie od umiejętnego zespolenia klasy doborem odpowiednich zagadnień, stawianych do opracowania — od szczęśliwego stwarzania sytuacyj, skłaniających do wspólnych zamierzeń i od możności wprowadzenia atmosfery koleżeńsko-towarzyskiej do naszej grupy klasowej.

E. BOUKOŁOWSKA.

• ŻYCIE ZBIOROWE

Wszelkie doświadczenia i oparte na nich wskazania, dotyczące organizacji pracy, jak również i realizacja zamierzeń wychowawczych na terenie klas łączonych, wykazują dodatnią stronę zespalania — przy każdej możliwej okazji — poszczególnych grup klasowych jedną myślą przewodnią wspólnego zagadnienia lub też zamierzenia.

U podstawy każdego bodaj poczynania nauczyciela-wychowawcy klas łączonych leżą zagadnienia życia zbiorowego.

Koniecznem więc wprost staje się dla celów naszego pisma — obok praktycznych kwestyj — rozpatrzenie z punktu widzenia badań naukowych przynajmniej w zarysach ogólnych przejawów i właściwości życia zbiorowego.

Do niedawna zagadnieniami życia grupy, zbiorowiska jednostek ludzkich zajmowała się bardzo zresztą ubocznie — socjologja, nauka o ewolucji społeczeństw. Przed kilkoma laty dopiero ukazało się dzieło profesora psychologji z Harvard University, Mc. Dougall'a, poświęcone wyłącznie psychologji grupy.

Jak dotąd socjologowie uzasadniali zjawiska społeczne instynktem naśladownictwa. Myśli, wzruszenia, nawet odruchy jednostek udzielają się innym — jednostki się upodabniają, tworzy się całość zbiorowa... Te wyjaśnienia nie wnikały jednak dostatecznie głęboko w istotę życia gromadnego. Później zwrócono uwagę na moc sprzęgającą jednostki, a wypływające ze wspólnej idei, przeżywanej przez poszczególne umysły ludzkie i rozniecające jednorodne emocje.

Poczęto mówić o „duszy zbiorowej", o „jaźni zbiorowej", której przejawem są mniej lub więcej doniosłe czyny społeczne.

Wykazano przytem ścisły związek między faktem objawiania się pewnego rodzaju jestestwa zbiorowego, a przeżywaniem przez zbiorowisko ludzi wspólnych idej i emocyj: „Dusza zbiorowa wykluwa się tylko tam i tylko wtedy, gdy pomiędzy zgromadzonymi, krom prostego sąsiedztwa w przestrzeni, istnieje jeszcze coś więcej.

A mianowicie, powstaje, gdy zbiegną się wspólne emocje i idee, niekoniecznie jawne, bo mogą spoczywać w ukryciu, pod progiem

świadomości uczestników i dopiero się uwydatnić w potrzebie" (Krzywicki Ludwik — Studja socjologiczne).
Ponieważ zjawiska społeczne wskazywały na zacieranie się wartości intelektualnych i indywidualnych jednostek w życiu zbiorowem — idea wspólnie przeżywana pociąga gromady tak w kierunku dodatnich, jak i ujemnych poczynań — socjologja nie doceniała przez czas dłuższy przejawów życia zbiorowego dla celów społecznych, za wyjątkiem szczególnych zjawisk takich, jak obrona kraju, wyzyskanie gromady dla spopularyzowania haseł przywódców narodu, nauki i t. p.

Dla pedagogiki również znaczenie wysiłków zbiorowych w zespołach szkolnych i klasowych nabrało szczególnej wagi dopiero ostatniemi czasy. Doniosłą wartość prac zespołowych podkreślają „szkoły nowe" (Kerschensteiner, Wyneken, Szkoła Jenajska). Nawroczyński w „Zasadach nauczania" mówi o tym kierunku pedagogicznym w następującej uwadze: „Niesłuszny jest pogląd, jakoby grupa społeczna zawsze i wszędzie wywierała ujemny wpływ na pracę intelektualną swoich członków. Badania wykazały dowodnie, że w pewnych wypadkach praca zbiorowa daje lepsze wyniki od pracy jednostkowej. Wyjaśniamy to sobie w ten sposób, iż w grupach społecznych może się wytwarzać pewien nastrój, pewna atmosfera, sprzyjająca pracy umysłowej".
Praca Mc. Dougall'a, zatytułowana: „Psychologja grupy", daje temu kierunkowi pedagogiki wyczerpujące założenia naukowe.
Autor tłumaczy powstawanie zjawisk społecznych, życie zbiorowe gromad i grup ludzkich dwoma podstawowemi instynktami: instynktem postawienia się i mocy, oraz instynktem poniżenia się i słabości; obydwa te instynkty odzywają się w człowieku dopiero w obecności innych jednostek ludzkich.

Wzruszenia, myśli i uczucia nasze udzielają się członkom grupy, tem samem rozszerzona zostaje jakgdyby nasza sfera działania; poczucie własnego „ja" potęguje się w nas, wzmaga i podnosi. Wynikałoby zatem z tego, iż zjawiska społeczne wypływają z natury właściwości psychiki ludzkiej — „jesteśmy stworzeni" do życia zespołowego i społecznego. Trudno jest zbadać, jak się odbywa wzajemne sprzęganie się jednostek w grupie. Istnieją dwie hipotezy: pierwsza — przypuszcza telepatyczne oddziaływanie ludzi na siebie, druga—dopatruje się istnienia „kolektywnej świadomości", która przekracza sfery świadomości indywidualnej i jest pewnego rodzaju zjawiskiem pozaosobowem; czujemy się komórkami jedni zbiorowej — ogniwami całości.
W odniesieniu do potrzeb pedagogiki bardzo ważne są badania Mc. Dougall'a nad możliwością organizowania przypadkowych skupień ludzi (tłum) w grupy wyżej zorganizowane, oraz—kształcenia ducha zbiorowego poprzez wzmacnianie woli zbiorowej, doprowadzającej do aktów woli zespołowej (założenia programowe organizacji, grupy — całości).

Skupienie ludzi wykazuje swoiste życie psychiczne grupy, niezależnie od sumy indywidualnych psychik jej członków. W każdej grupie występować mogą cechy prostego tłumu: impulsywność, brak odpowiedzialności poszczególnych jednostek. Możemy jednak podnieść życie psychiczne grupy chwilowo niezorganizowanej, stawiając ją w sytuacji, wymagającej podjęcia jakiegoś wspólnego zamiaru, dokonania czynu, prowadzącego do wspólnego celu. Jest to zresztą zasadniczy warunek wywołania woli zbiorowej, która następnie przejawi się w czynie zespołowym, co samo przez się stawia już grupę na wysokim poziomie wartości społecznych. Cele jednostek utożsamiają się wówczas z celami grupy; rozszerza to zakres życia wewnętrznego jednostki; wkracza ono bowiem w sferę idej pozaosobowych. Okoliczności sprzyjają wyzwalaniu się podstawowego instynktu społecznego — instynktu postawienia się i mocy.

Mc. Dougall wylicza ogólnie 5 warunków, od których zależy podniesienie zbiorowego życia psychicznego na poziom wyższy: 1) ciągłość trwania grupy; 2) w umysłach masy członków grupy musi się uformować pewna dorównana idea grupy, przedstawienie jej natury, składu, funkcyj i zadań oraz stosunków, zachodzących pomiędzy jednostkami a grupą; 3) wzajemne oddziaływanie na siebie (zwłaszcza w postaci konfliktu i współzawodnictwa) grup podobnych, ale ożywionych różnemi ideałami i zamiarami. oraz posiadających odmienne tradycje i zwyczaje; 4) istnienie u członków grupy zespołu tradycyj i obyczajów oraz nawyknień, określających ich stosunki wzajemne, jak również i stosunki, wiążące ich z grupą, jako całością; 5) organizacja grupy, polegająca na zróżniczkowaniu i specjalizacji funkcyj jej składników — jednostek i grup jednostek w obrębie grupy". Grupę wysoko zorganizowaną charakteryzuje głęboka „samowiedza grupowa". Jednostki działają świadomie i z całem przekonaniem dla wspólnego celu grupy, jako całości.

Zespół, utrzymujący się tylko dzięki „silnej ręce" t. zw. autoretytowi zewnętrznemu, którego program działania jest narzucony, a nie wynika z przeżyć zbiorowych, posiada wartości społeczne bardzo znikome, nie o wiele wyższe od wartości prostego tłumu.

M. EGIERSDORFF

NAUCZANIE ARYTMETYKI W KLASACH • ŁĄCZONYCH III i IV

Arytmetyka już od pierwszych lat nauczania zajmuje się stroną ekonomiczną życia. Na lekcji każdy nauczyciel stara się dobierać materjał aktualny, ściśle związany z życiem, czy to klasy, szkoły, wsi — miasta, czy to wreszcie z życiem Państwa. Każdy

wie dziś o tem, że arytmetyka, jak każdy inny przedmiot, przy odpowiednim doborze materjału jest przedmiotem wychowującym. Wiemy też, że forma pracy ma znaczenie niepoślednie dla rezultatów naszego wysiłku. Nie wystarczy zapoznać dziecko z przejawami życia grup społecznych, trzeba to dziecko przygotować do współpracy w tych grupach. Wychowanie winno się oprzeć na odpowiedniem wyzyskaniu instynktów, należy dać im możność przejawienia się, a za tem nie może być mowy w wychowaniu o typach lekcyj biernych, na których dziecko tylko przyjmuje wiadomości, podane przez nauczyciela. Słusznie mówi Dewey: „Nauka ma o tyle tylko wartość, o ile pozwala jednostce zrozumieć jej środowisko społeczne i swoją w niem rolę". Przy takim rozumieniu wartości nauki, strona techniczna lekcji nie jest rzeczą mało znaczącą. Gdzież jeśli nie w klasie, w szkole spotka się dziecko najpierw z większą grupą społeczną? Życie w tej małej społeczności może pozostać bez większego wpływu na dziecko, jeżeli nie wkroczy tu wychowawca. Nauczyciel nie powinien pozwolić, aby dziecko przechodziło obojętnie obok zagadnień, które czekają je w przyszłości. Lekcje wogóle, a zatem i lekcje arytmetyki należy tak organizować, aby uczeń mógł w nich odnaleźć własne „ja", aby zrozumiał czem jest dla całości klasy, a co za tem idzie, czem będzie w przyszłości dla społeczeństwa i Państwa.

„Szkoła pracy", o której tak pięknie mówi Sergjusz Hessen w „Podstawach pedagogiki", jest tą formą pracy, która wychowuje człowieka czynu. Gdy troszczy się oto, aby lekcje były życiem, nie może być mowy o odrabianiu przez wszystkie dzieci tej samej pracy. Wszystkie mają wytknięty jeden wspólny cel, do którego zdążają; każdy uczeń pracą swą przyczynia się do osiągnięcia celu, każdy wie, że tę pracę musi spełnić tylko on, a nie kto inny. Wie przytem, że bez jego pracy, klasa problemu nie rozwiąże. Na takich lekcjach dziecko zrozumie wartość solidarności, przekona się o znaczeniu odpowiedzialności za pracę podjętą dla wspólnego dobra. Jeżeli dziecko przyzwyczai się w szkole do sumiennego spełniania obowiązków, podjętych dobrowolnie, prawdopodobnie potrafi je spełniać, jako człowiek dorosły w późniejszem życiu.

Przytoczę teraz przykład lekcji w klasach łączonych III i IV, takiej lekcji, która odpowiada zasadzie „szkoły pracy", i jest tą lekcją wychowującą, choćby ze względu na jej organizację.

Kwestja frekwencji w szkole jest zawsze sprawą aktualną, w szkole zaś jedno - klasowej ma specjalną wagę w okresach: jesiennym i wiosennym. Fatalne skutki nieobecności ucznia w szkole, winny być równie znane nauczycielowi, jak i dzieciom. Niech i one interesują się frekwencją i starają się, aby była jak najlepsza. Gdy taka atmosfera wytworzy się w szkole, można wykorzystać owo zainteresowanie dzieci na lekcjach arytmetyki,

polecając klasie III i IV wykonać wykres frekwencji w całej szkole, który będzie dostępny nawet dla I-ej klasy. Następnie należy z dziećmi omówić kwestję organizacji, aby była wykonana dobrze i możliwie szybko. 1-mo: trzeba podzielić materjał pomiędzy kl. III-cią i IV-tą. Klasa III-cia dostarczy danych liczbowych o frekwencji, oraz poda liczbę usprawiedliwionych nieobecności z każdej klasy. Przy tej lekcji powtórzy — ugruntuje (kl. III-cia) mnożenie liczby dwucyfrowej przez dwucyfrową.
Kl. IV-ta wykona wykresy w kształcie prostokątów. W związku z tą pracą powtórzy kl. IV obliczanie powierzchni prostokąta, co może posłużyć za punkt wyjścia do obliczania innych powierzchni.
2-do: Kl. III ma dostarczyć danych liczbowych o frekwencji w poszczególnych klasach, a zatem podzieli się na tyle grup ile szkoła liczy klas t. zn. na cztery. Każda grupa będzie liczyła po kilkoro dzieci.
Grupa I-sza zajmie się frekwencją kl. I-ej; grupa II-ga — kl. II; Grupa III-cia — kl. III; Grupa IV-ta — kl. IV-ej.
3-cio: Każda grupa w swojem gronie podzieli materjał pracy, a mianowicie: 1. Część grupy (może to być jeden uczeń, dwoje lub troje, i zależnie od liczebności grupy) obliczy ilu uczni powinno być w klasie, gdyby uczęszczali wszyscy n. p.: klasa liczy 23 dzieci, dni lekcyjnych było w danym miesiącu 26, więc pomnożą 23 przez 26 i otrzymają pożądany wynik. 2. Część grupy policzy na podstawie dziennika nieobecność w danym miesiącu. 3. Część wreszcie sprawdzi, które nieobecności należy uważać za usprawiedliwione, które zaś nie.
Podział pracy pomiędzy grupy i podgrupy zajmie jedną lekcję, dalszą pracę wykonają dzieci w domu, a na następnej lekcji sprawdzą wzajemnie swoje wyniki i przekażą je odpowiednim grupom, powstałym w kl. IV-ej.
4-to: Podobnie, jak kl. III, klasa IV podzieli się na cztery grupy dla odpowiednich klas.
5-to: Każda grupa podzieli się na trzy podgrupy, z których 1-sza narysuje prostokąt, liczący tyle cm²., ilu uczniów powinno być w danym miesiącu w klasie przy 100% obecności.
II-ga narysuje prostokąt, który będzie liczył tyle cm²., ilu uczniów było nieobecnych.
III-cia narysuje prostokąt, który będzie liczył tyle cm²., ile nieobecności jest usprawiedliwionych. Gdyby z ilości cm². nie można było utworzyć prostokąta, to wtedy można radzić sobie inaczej n. p.: nieobecnych dzieci było 73, czyli trzeba narysować prostokąt któryby liczył 73 cm²., to jest rzeczą niemożliwą, zatem narysują prostokąt, który będzie liczył 70 cm² (długość 10 cm., szerokość 7) a 3 cm² dorysują u góry do prostokąta.
Na następnej lekcji każdy prostokąt pokolorują inną barwą i na prostokącie, który przedstawia 100% obecności nakleją prosto-

kąt, przedstawiający nieobecność, a na ten nakleją prostokąt, przedstawiający nieobecność usprawiedliwioną. Tak wykonane wykresy zawieszą w miejscu dostępnem dla wszystkich dzieci. Oczywiście nie każdy temat nadaje się do takiego przeprowadzenia.

Należałoby również wykorzystać takie zagadnienia jak: „tydzień książki“, „święto morza“ i inne...

Nie można też zapominać o wydarzeniach na terenie szkoły i miejscowości. Pozatem sam program nasuwa wiele możliwości do wspólnego opracowania tematów przez kl. III i IV, n. p. 1. ułamki — (nowy materjał dla kl. III jest powtórzeniem dla kl. IV). Tabliczka mnożenia (powtarzanie — ugruntowanie); miary metryczne (dla kl. III-ej w węższym zakresie dla kl. IV-ej w szerszym). Sześcian, prostopadłościan (kl. III-cia zapozna się tylko z modelem, kl. IV-ta obliczy powierzchnię i objętość). Cały szereg innych wspólnych tematów można wyszukać w programie.

Trzeba też przewidzieć pewną ilość czasu na wyćwiczenie pewnych działań, na zmechanizowanie. Prace dzieci będą równoległe na takich lekcjach — wszystkie będą rozwiązywały te same przykłady.

Klasy łączone winny się czuć całością nawet przy przerabianiu odrębnego materjału. To współżycie dwóch klas wytworzy się przez ich wspólne prace, zmierzające do jednego celu. K. MIŁECKA

HISTORJA W KLASACH ŁĄCZONYCH V i VI

P r a c a s a m o d z i e l n a d z i e c i. Potrzeba wdrożenia dzieci do pracy samodzielnej nigdzie nie daje się tak odczuć jak właśnie w oddziałach łączonych. Przy tej organizacji nauki większa część materjału naukowego przypada na zajęcia ciche lub pracę domową, a te wydadzą odpowiednie rezultaty tylko wtedy, gdy przygotujemy dzieci do samodzielności w przyswajaniu sobie wiedzy. Jest to zresztą rzecz tak ważna, tak nieodzowny czynnik wychowania państwowego, że nie możemy go traktować jako jedynie pomoc przy nauczaniu tego lub innego przedmiotu. Dziecko, ów przyszły obywatel Państwa Polskiego, musi zdobyć umiejętność stałego pogłębiania swej wiedzy drogą samokształcenia, jeżeli ma odgrywać jakąkolwiek rolę w życiu społecznem.

Od 1-szej już klasy powinniśmy dzieci przyzwyczajać do wykonywania samodzielnego pewnych niezbyt skomplikowanych prac. Klasy V i VI powinny pogłębiać te umiejętności i doprawadzać do coraz to większej perfekcji drogą stopniowania trudności powierzonych prac. Jeśli chodzi o stosowanie prac samo-

dzielnych przy nauce historji w klasach łączonych V i VI, to tutaj rozróżnić musimy dwa rodzaje: I-szy — to praca ściśle samodzielna, gdy dziecku podsuwamy jedynie skonkretyzowane zagadnienie lub myśl pewną, a sposób jej wykonania, formę i zdobycie źródeł pozostawiamy wykonawcy do przemyślenia, i II-gi łatwiejszy, to praca samodzielna dziecka, ale pod kierunkiem nauczyciela, gdy wszelkie potrzebne ułatwienia pracy, podaje w odpowiedniej formie sam nauczyciel.

Weźmy przykłady: ad I. — W związku z 15-tą rocznicą niepodległości Polski polecamy dzieciom kl. VI-ej, obmyśleć, w jaki sposób mogłyby swoim młodszym kolegom i koleżankom z V-ej wyjaśnić istotę tej uroczystości zużywając na to nie mniej niż 3 minuty, a nie więcej niż 10. O sposobie, formie i zdobyciu źródeł nic nie mówimy. Stworzenie ram czasu wydaje mi się bardzo ważne jako miara wartości wykonanej pracy. Z pewnością znajdzie się niejedno krótkie przemówienie, wierszyk lub demonstracja obrazków, które się dzieciom podobają. Wyrabia się tem w dzieciach przekonanie, że niekoniecznie musi być wartościową praca duża rozmiarami. Prócz tego ramy czasu wyrabiają w dzieciach poszanowanie go. — Na tenże sam dzień możemy dzieciom klasy V-ej polecić zestawienie co jest dla nich niezrozumiałego w związku z obchodem tej uroczystości i sformułować swe wątpliwości w pytaniach, które skierują do dzieci klasy szóstej, by od nich otrzymać wyjaśnienia. Uprzytamnianie sobie przez dzieci pewnych braków swojej wiedzy i wypełnianie ich drogą nieskrępowanych pytań jest niezmiernie ważną rzeczą w późniejszej samodzielnej pracy samokształceniowej. Jakżeż pięknie może wypaść taka lekcja oparta na pracach dzieci i zamiłowaniu do samodzielnego zdobywania wiedzy, gdy starsi uczniowie wyjaśniać będą młodszym istotę tego najradośniejszego dla nas dnia w roku, a młodsi szczeremi i nieskrępowanemi pytaniami pogłębiać będą swoją skromniutką skarbnicę wiedzy. Ileż wartości wychowawczych z tej lekcji wypłynąć może, ile materjałów do poznania inteligencji i charakterów dzieci! — Oczywiście, do podobnego przeprowadzenia lekcji posłużyć mogą i inne tematy z bieżącego materjału naukowego, z tem jednak zastrzeżeniem, że będą one budziły żywe zainteresowanie u dzieci.

Przykład ad II. — Praca samodzielna dziecka, ale pod kierunkiem nauczyciela stosowana jest przeważnie na zajęciach cichych w klasie, szczególnie wtedy, gdy klasy łączone pracują razem, a nauczyciel chodząc po izbie szkolnej indywidualnie udziela wskazówek (lub też na początku, przed rozpoczęciem pracy dał szczegółowy jej schemat). Np. na pewnej lekcji możemy dać VI-tej klasie, jako ciche zajęcie następującą pracę: a) sprawdź według podręcznika, jakie były granice Polski po drugim rozbiorze; b) narysuj mapkę tych ziem, oznaczając najważniejsze miasta i rzeki; c) przeczytaj sobie z książki, jak została Polska podzielona

przy trzecim rozbiorze i oznacz to kolorami na narysowanej mapce.

Sposób wykonania pracy, forma i źródło wiadomości są podane, a dziecko ma tylko samodzielnie wykonać to polecenie. — Oczywiście, że o wiele bardziej wartościowe jest ściśle samodzielna praca dziecka, podana w przykładzie pierwszym.

Wielką uwagę zwrócić musimy na umiejętność posługiwania się literaturą pomocniczą. Gdzie szkoła rozporządza jaką taką bibljoteczką, w której znajduje się wyodrębniony specjalnie dział historyczny, tam dzieci mogą ciekawsze zagadnienia opanowywać wprost na podstawie przeczytanych książeczek. I tutaj znowu dążmy konsekwentnie do wyrabiania samodzielności u dziecka. Nie dawajmy im do ręki już wybranych egzemplarzy; niechaj sobie same na podstawie katalogu, lub drogą informowania się u dzieci starszych o treści książek, dobierają to, co będzie im potrzebne do opracowania lub uzupełnienia danego zagadnienia. Ułatwi to im w przyszłości pracę nad samodzielnem wyszukiwaniem źródeł naukowych. Do opracowania na podstawie literatury pomocniczej nadają się doskonale takie tematy jak np.: 1) powstanie kościuszkowskie, 2) powstanie listopadowe, 3) powstanie styczniowe, 4) boje o wolność Polski w latach wojny światowej. Przystępując do opracowania któregoś z tych zagadnień rozbijamy je na drobniejsze tematy i pozostawiamy dzieciom swobodny wybór jednego z nich do opracowania. Więc np. temat „powstanie styczniowe" rozbijamy z dziećmi na następujące tematy: 1. co się działo w Polsce przed wybuchem powstania; 2. wybuch po wstania i pierwsze walki; 3. powstanie na Litwie i Rusi; 4. dyktatura Traugutta i upadek powstania; 5. wodzowie i ważniejsze bitwy w powstaniu styczniowem.

Wówczas utworzy się w klasie tyle grup ile podano tematów. — Czasami się tak może zdarzyć, że do opracowania jakiegoś tematu nie znajdzie się niki chętny, to też nie chcąc narazić na szwank całości zagadnienia, lub chcąc uniknąć stosowania przymusu w doborze tematów, musimy je tak obmyślać, by się wzajemnie zazębiały. I oto wtedy, gdy się nie znajdzie amator do opracowania np. tematu „powstanie na Litwie i Rusi", to nie przerażajmy się tem zbytnio, bo referent tematu: „wodzowie i ważniejsze bitwy w powstaniu styczniowem" o Litwę i Ruś z konieczności napewno zaczepi. Po obiorze tematów dzieci przystąpić muszą do wybrania odpowiednich książek w sposób podany wyżej. Na przygotowanie tego wszystkiego musimy dać odpowiedni przeciąg czasu i wtedy dopiero na dwóch czy więcej lekcjach przeprowadzić syntezę i sprawdzenie wykonanych prac. Dodatkowa jeszcze grupa, złożona z członków (po jednym) grup tematowych, może się zająć wyszukaniem i przygotowaniem na te lekcje odpowiednich obrazów i pocztówek lub wycinków z gazet.

Niepoślednią również rolę w kształtowaniu samodzielności u dzieci odgrywa należycie przeprowadzana samokontrola i samoocena

własnych prac. Do zagadnienia tego wrócę jeszcze przy omawianiu organizacji powtórzeń, a narazie zamieszczam tylko kilka luźnych przykładów. Otóż, zupełnie inny będzie stosunek dziecka do pracy, gdy potrafi ono samo sobie uświadomić lub dowie się od najbliższego otoczenia swoich kolegów, jakie były braki i niedociągnięcia w opanowaniu danego materjału naukowego. Niedostateczną ocenę swej pracy ze strony nauczyciela przyjmie dziecko z mniejszym lub większym żalem, czasami uzna za niesprawiedliwą, a czasami nawet wcale nie zwróci na nią uwagę, bo dokładnie zrozumie, za jakie braki ocenę taką otrzymało.
Trzeba w dziecku obudzić wielką świadomość wyników pracy; trzeba wzniecić poczucie odpowiedzialności za pracę wobec najbliższej społeczności dziecka, t. j. klasy; zwrócić uwagę jego na to, że wyniki pracy ocenić może tak samo jego najbliższy kolega, jak i nauczyciel. A sposoby przeprowadzania tej oceny są różne i tu wynalazczość nauczyciela ma wielkie pole do popisu. Przykład: na bieżącą lekcję wypada nam w klasie V pogadanka z obrazami na temat: „Tatarzy", a kł. VI sprawdzenie i uzupełnienie pracy pisemnej, domowej na temat: „Bitwa Racławicka". Zanim zajmiemy się pogadanką z klasą V, polecamy dzieciom oddz. VI wyjąć prace domowe i zamienić się niemi po sąsiedzku, a następnie cicho i uważnie czytając je. wynotowywać na oddzielnej kartce, spostrzeżone braki i błędy. Czas zużyty na to przez klasę VI, starczy nam na przeprowadzenie pogadanki w kl. V, a druga część lekcji wypadnie odwrotnie. Wówczas to polecamy dzieciom oddz. V dla sprawdzenia przyswojonych w czasie pogadanki wiadomości, wypisać je krótko na kartce, lub w zeszycie i następnie, o ile czas pozwoli, sprawdzić z odpowiednim rozdziałem w książce, a dzieci kl. VI będą miały teraz możność głośnego zreferowania uwag na temat prac kolegów i oceny ich. W lekcji tej więc będą elementy samokontroli i samoobrony dzieci.
Innym, równie dobrym sposobem wzajemnej kontroli dzieci jest ujęcie w formę pytań, zadanych do ustnego opracowania lekcji. I znowu może być tu zastosowane jako ciche przygotowanie do głośnej lekcji. Dzieci poprostu opracowują sobie takie pytania, jakieby przypuszczalnie zadał im nauczyciel (pytania muszą całkowicie wyczerpać materjał lekcji).
Tak przygotowane pisemnie pytania, w głośnej części lekcji, dzieci zamieniają między sobą ustnie i dają na nie odpowiedzi, poprawiając się wzajemnie wrazie ewentualnych błędów. Nauczyciel jest tylko świadkiem, jak dzieci same sądzą wyniki swojej pracy. Nie trzeba chyba udowadniać, ile wartości wychowawczych i dydaktycznych w takiej lekcji się kryje.
Im bardziej klasa jest zżyta z sobą oraz z nauczycielem i wdrożona do samodzielnej pracy, tem łatwiejsza będzie realizacja wszelkich poczynań.
Niejednokrotnie same dzieci nastręczyć mogą dużo nowych pomysłów. Wtedy przedziwna harmonja pracy stwarza się między

nauczycielem a klasą, a jednostki leniwe, oporne i niedbałe zczasem zaczną się tak źle czuć w tem otoczeniu, że będą musiały wkrótce zmienić swój stosunek do pracy. Na zakończenie rozważań na temat rozbudzenia samodzielności u dzieci, pragnę poruszyć jeszcze jedną sprawę, która, aczkolwiek wykracza już poza ramy zagadnienia pracy w klasach łączonych, niemniej jednak, jest ważną przy nauczaniu historji. Jest to sprawa szkolnych zbiorów historycznych. Na terenie szkoły, w której pracuję, dzieci prowadzą takie zbiory zaledwie od roku, a już poszczycić się mogą ciekawym i poważnym dorobkiem. Rok temu rzuciłem myśl wśród dzieci, ażeby przynosiły do szkoły wszystko, co im się nawinie pod rękę, o pewnej wartości historycznej. A więc: stare pieniądze, gazety z przed wielu lat z ciekawemi opisami wydarzeń ówczesnych, dawne odznaki i medale pamiątkowe, fotografje, kule karabinowe, znalezione na polach, współczesne wycinki z gazet i t. d. Pieczę nad temi zbiorami powierzyłem komitetowi, wybranemu przez uczniów klas starszych i od tej chwili praca szybko poszła naprzód, a wyniki jej zawsze są widoczne, bo zbiory znajdują się w oszklonych szafach.
Samodzielna praca dzieci jest dźwignią tego, stale powiększającego się dzieła. Gorliwsi zbieracze zaczęli szperać nawet po strychach i starych rupieciarniach i przekonali się, że wiele ciekawych, nieraz pod względem historycznym, rzeczy znaleźć tam można. I tak naprzykład na strychach znajdywano: gazetę z 1905 r. z pieśniami narodowemi, numer „Wiadomości Literackich" z ceną 250.000 mk., paczkę banknotów miljonowych i t. p. Sądzę, że wiele szkół wiejskich podobne zbiory już prowadzi, bo przecież akcja taka wymaga minimalnego wysiłku ze strony nauczyciela, a daje dużo radości i zadowolenia dzieciom.

J. KOSTECKI

ZAGADNIENIE GEOGRAFJI W III KLASIE SZKOŁY I STOPNIA

Szkoły powszechne, niżej zorganizowane, nie obudziły dotychczas większego zainteresowania u naszych teoretyków wychowania i nauczania. Przyczyną tego stanu rzeczy jest zarówno brak wyraźnych dyrektyw i norm programowych ze strony Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publiczengo, jak i ustosunkowania się nauczycielstwa do szkół niżej zorganizowanych, które uważane są za formę przejściową.
Przeciągający się kryzys ekonomiczny, tak bardzo odbijający się na szkolnictwie, piętnastoletnie doświadczenie, które wyka-

zało, że w najbliższym czasie szkół wyżej zorganizowanych nie można założyć wszędzie — pociągają za sobą konieczność rzetelniejszego zajęcia się szkołami niżej zorganizowanemi. Jeszcze przez kilka dziesiątków lat będzie w nich pobierała oświatę, w zakresie elementarnym, przytłaczająca większość przyszłych obywateli Państwa. Stąd zrodziła się potrzeba oparcia pracy w szkołach niżej zorganizowanych na przesłankach naukowo-pedagogicznych.

Dotychczas praca w omawianych szkołach odbywała się według indywidualnych posunięć poszczególnych nauczycieli i inspektorów szkolnych; w układzie materjału naukowego panował chaos, albo też bezduszny szablon[1]), co oczywiście odbijało się i odbija ujemnie na życiu szkoły i późniejszych losach jej wychowanków. Programy ministerjalne w odniesieniu do szkół niżej zorganizowanych — jak już zaznaczyliśmy — nie dają żadnych konkretnych przepisów. Program nauki z 1931 roku zaleca urozmaicać naukę w oddziale III i IV przez położenie nacisku na coraz inne szczegóły w kolejnych latach, dobieranie coraz trudniejszych ćwiczeń i t. d. Oczywiście uwagi te są tak ogólnikowe, że nic nauczycielowi-wychowawcy nie mówią.

Inicjatywę reformy nauczania i wychowania w szkołach niżej zorganizowanych podjął Związek Nauczycielstwa Polskiego, który, zakładając pismo „Praca w klasach łączonych" dał pole do wysuwania projektów, uzgadniania poglądów, tworzenia syntetycznych myśli i konkretnych wniosków w tej dziedzinie.

Wśród szkół niżej zorganizowanych na pierwsze miejsce — pod względem ilości — wysuwają się jednoklasówki, w których praca odbywa się w oddziałach łączonych: I + II i III + IV z nauką głośną i cichą. Oddziały I i II w szkołach jednoklasowych są jednoroczne, oddział III — dwuletni i oddział IV — trzyletni.

* * *

Zagadnienie nauki geografji w szkołach jednoklasowych grupuje się około 3-ch zasadniczych punktów, któremi są:

1. ułożenie materjału naukowego pod kątem rzeczywistych, realnych potrzeb wychowanków, jako jednostek indywidualnych i jako przyszłych członków danego środowiska socjalnego, wśród którego będą żyć i pracować;
2. zakres materjału naukowego w oddziale III i IV, oraz, jak najracjonalniejsze rozłożenie materjału na poszczególne lata nauki (oddziały dwu- i trzyletnie);

---

[1]) W większości szkół jednoklasowych, w których oddział III jest dwuletni i oddział IV trzyletni przerabiano jeden i ten sam materjał w ciągu 2-ch, 3-ch lat.

3. organizacja pracy głośnej i cichej i łącznie z tą ostatnią problem samodzielnego uczenia się. Rola pomocy naukowych w nauce cichej.

W całym procesie nauczania geografji w szkole powszechnej nie chodzi w rzeczywistości o „wyczerpanie“ danego zakresu materjału programowego — jako takiego — gdyż materjał sam w sobie nie jest wartością. Materjał jest tylko środkiem budzenia w dziecku jego zdolności i potrzeb, oraz określeniem kierunku i pewnych norm, w których ma dokonywać się jego rozwój. Punkty programu trzeba ożywić tchnieniem prawdziwego życia, przez naświetlenie poszczególnych zagadnień geograficznych — nakreślić dziecku drogi samorozwoju. Dziecko na materjale, zawartym w programie szkolnym winno wyostrzyć zmysł obserwacyjny, rozwinąć popęd badawczy, krytycyzm i zaciekawienie zjawiskami geograficznemi tak, aby te cechy pozostały u niego trwałą wartością, by stały się drogowskazem i pomocą w pracy samokształceniowej po opuszczeniu szkoły.

Nauka geografji w szkołach powszechnych ma dwa odcienie: 1) odcień utylitarny, pozwalający dzieciom zastosowanie tej nauki w życiu praktycznem i 2) odcień pozautylitarny, zaspakajający potrzeby intelektualne i uczuciowe. Program nauczania geografji winien zawierać materjał nasycony obu temi odcieniami. Dziecko, jego życie osobiste i życie, jako jednostki społecznej, jest punktem wyjścia i końcowym rezultatem wszystkich naszych poczynań wychowawczych. Czas trwania nauki w szkołach jednoklasowych jest taki sam, jak i w szkołach siedmioklasowych. Nauce geografji w szkole jednoklasowej poświęca się 5 lat, przyczem przerabia się taki zakres materjału, jaki jest zakreślony na dwa lata szkoły siedmioklasowej. U podłoża tego stanu rzeczy leży niewiara w wartość szkoły jednoklasowej. Do zasadniczych anomalij należy fakt, że materjał zawarty w programie III i IV oddziału szkoły siedmioklasowej i przerabiany przez 5 lat w szkole jednoklasowej, jest tylko częścią całości, czemś oderwanem, wykrojonem z ogólnego programu geografji, bo przecież tylko przetrawienie materjału naukowego od oddziału III do VII ma dać — w myśl twórców programów — jakąś syntetyczną i realną całość.

Program nauczania geografji, przeznaczony dla oddziału III i IV szkoły jednoklasowej, winien (ma) zawierać taki materjał naukowy, któryby umożliwiał zaznajomienie dzieci z zasadniczemi zjawiskami geograficznemi, występującemi w oddziale III — VII szkoły siedmioklasowej. Oczywiście sposób ujęcia zasadniczych zjawisk geograficznych w szkołach jednoklasowych — ze względu na gorsze przygotowanie umysłowe uczniów — powinien być inny, niż w V, VI i VII oddziale szkoły siedmioklasowej. Faktem jednak jest, że najtrudniejsze zjawiska geograficzne można roz-

łożyć na najprostsze czynniki i uczynić je dostępnemi dla dziatwy III i IV oddziału jednoklasówek.

Uzupełnienie materjału, zawartego w programie dla oddziału III i IV szkół siedmioklasowych i przystosowanie go do szkół jednoklasowych jest kwestją zasadniczą, o ile chcemy szkołom tego typu podnieść naukę na wyższy poziom i uczynić z niej przedmiot naprawdę wartościowy.

Materjał nauczania w oddziale III szkoły jednoklasowej dzielimy na dwie grupy (oddział dwuletni), w oddziale IV — na trzy grupy (oddz. trzyletni). Grupy te muszą posiadać następujące warunki: 1) materjał, zawarty w poszczególnych grupach, nie może powtarzać się; 2) materjał powinien być tak podzielony pod względem trudności, abyśmy mogli rozpoczynać naukę od którejkolwiekbądź grupy; 3) materjał w poszczególnych grupach winien skupiać się około ośrodków zainteresowań, które nadają mu spoistość ,zapobiegają rozkawałkowywaniu i wytyczają drogę do dalszej pracy. Niżej podaję projekt podziału materjału z geografji w kl. III na dwie grupy:

KLASA III (DWULETNIA).

GRUPA I (PIERWSZY ROK NAUKI).

1. **Osiedla ludzkie.** a) Nazwy przysiółków i wsi, z których dzieci przychodzą do szkoły. Oznaczenie położenia szkoły w stosunku do stron świata. Określenie kierunku położenia od szkoły poszczególnych osiedli. Strony świata w klasie. b) Domostwa. Położenie domów w stosunku do głównej drogi i między sobą. Typy domów. Związek między budową domów a materjałem budowlanym, znajdującym się w naszej okolicy. c) Typ miasta lub wsi. Różnice w skupieniu domów, ich wyglądzie, materjale budowlanym. Porównanie liczby ludności naszej wsi i omawianego miasteczka.

2. **Współżycie wsi i miasta.** a) Handel. Sklepy. Jarmarki w najbliższem miasteczku. b) Drogi wymiany produktów. Drogi naszej wsi i miasteczka. Typy dróg. Drogi polne, gościńce, drogi bite, drogi wodne, koleje żelazne. Znaki topograficzne przy szkicach, jako przygotowanie do rozumienia mapy. Konieczność naprawy dróg i materjał do naprawy. c) Drogi ułatwiają współżycie mieszkańców poszczególnych osiedli w okolicy i dalszych zbiorowisk ludzkich.

3. **Ważniejsze instytucje naszej wsi i pobliskiego miasta.** a) Szkoła. Poczta (urządzenia pocztowe). Szpital. Kościół parafjalny. Posterunek Policji Państwowej. b) Gmina wiejska. Urząd gminny. Rady gminne. Podatki i ich użytkowanie.

1. **Życie wieśniaka w poszczególnych porach roku.** a) Jesień. Czas zbierania płodów rolnych; opady. b) Zima. Okres wypoczynku. Okres pracy w przemyśle domowym. c) Wiosna. Coraz dłuższe dnie. Powrót ptactwa z ciepłych krajów. Czas siewu. Nasz klimat. d) Lato. Dalsze prace rolnika na roli. Upały. e) Pogoda w poszczególnych porach roku (zachmurzenie, opady): Obserwacja, notowanie, wykresy. Jakie wiatry przynoszą deszcze? Jakie wiatry są najchłodniejsze, najcieplejsze?

2. **Zależność między zajęciem mieszkańców a ukształtowaniem poziomem i pionowem okolicy.** a) Zajęcie mieszkańców naszej wsi. b) Ukształtowanie poziome okolicy. Zużycie siły spadku wody. Woda do picia. Gospodarcze zużycie wody. Kąpiele i ich znaczenie. c) Zbiorowisko roślinne, występujące w naszej okolicy. Las. Łąka. Pastwiska. Ziemie orne. Nieużytki. Osuszanie mokradeł. Regulacja brzegów rzeki. d) Ukształtowanie pionowe naszej okolicy. Wzgórze lub góra. Zbocze. Szczyt. Podstawa. Zbocze łagodne, strome. Szereg wzgórz. Dolina, równina.

3. **Życie społeczne i kulturalne naszej wsi i osiedli w najbliższej okolicy.** a) Ważniejsze budynki naszej wsi, w których mieszczą się organizacje społeczno-oświatowe i kulturalne. (Dom Ludowy, Kółko Rolnicze, Koło Młodzieży Wiejskiej, Spółdzielnia, Straż Ogniowa). Porównanie pracy społeczno-oświatowej i kulturalnej w poszczególnych okolicznych osiedlach. b) Legendy, podania i miejscowe pieśni ludowe. Stroje ludowe. Zwyczaje i obyczaje ludu podczas rozmaitych uroczystości. Charakterystyczne tkaniny ludowe. Sztuka ludowa (rzeźbione ramy do obrazów, krzyże przydrożne i t. d.). Zdobnictwo ludowe, a urządzanie mieszkań.

B. OWCZYNNIK.

NAUKA RYSUNKU PRZESTRZENNEGO • W KLASACH ŁĄCZONYCH V, VI, VII

W jednym z artykłów poprzednich poruszyłem sprawę uczenia rysunku w klasach łączonych. Zagadnienie to obejmowało sprawę uczenia rysunku bardziej ogólnie — dając niejako rzut orjentacyjny jak uczyć tego przedmiotu w klasach łączonych. Nie wyodrębniłem tam żadnego specjalnego działu, ani też nie rozwijałem szerzej podejścia do tych specjalnych działów czy to od strony metodycznej, czy też od strony samego organizowania pracy w tych właśnie działach. Nie chodzi mi tu dziś o wyliczanie dzia-

łów; wspomnę tylko o jednym z nich, który jest bodajże podstawowym w samej nauce rysunku — naturalnie, w klasach starszych — VI i VII. Jest to nauka rysunku przestrzennego (perspektywa).

Mamy zaznajomić dzieci z perspektywą w równoległych i z perspektywą centralną (malarską). Z tem łączy się pierwszy rysunek z modelu o wyraźnych trzech wymiarach.

Dziecko 13 — 14-letnie wchodzi w okres rysunku naturalistycznego (fizjoplastyka). W tym czasie wyzwala się ono z okresu poschematycznego — szuka własnemi siłami dróg do wyrażenia przestrzeni w rysunku. Zdolniejsi uczniowie podświadomie niekiedy wyczuwają przestrzeń — reszta błądzi w poszukiwaniu wyjścia, któreby im ułatwiło zrozumienie przestrzeni i wyrażenie jej graficznie.

W tym czasie nie pomogą mniej czy więcej udolnie organizowane pogadanki do rysunku ilustracyjnego — nie rozwiążą zadania tego żadne tematy, tak niedawno jeszcze z zapałem rysowane. Dziecko rysuje, ale budząca się w nim świadomość tej przestrzeni niepozwala mu zadowolić się schematem. Więc szuka.

Jak przedtem szeregowało swoje rysowanie postaci i t. p. unikając k r y c i a tych objektów, tak dziś stara się wyrazić wszelkiemi sposobami to, co jest już w nim — ale jeszcze niezdecydowane — niedojrzałe. W tym wypadku nauczyciel podał dziecku pewien zasób wiadomości, ułatwiających zrozumienie istotnych i podstawowych zasad z zakresu nauki perspektywy.

Nie chodzi tu o tworzenie jakichś „wykładów" czysto teoretycznych z zakresu nauki persp. Podejście do tego zagadnienia winno mieć charakter praktyczny.

Gdy mamy nie jedną tylko klasę — ale trzy razem połączone, konieczne jest wpierw zorganizowanie pracy tak, by każda z klas poszczególnych korzystała z nauki normalnie.

Najlepiej odpowiadającym przykładem, ogólnego zorjentowania dzieci w wyuczaniu przestrzeni jest wycieczka. Wyszukujemy objekty, któreby wyraźnie podkreślały zagadnienia omówione przedtem z dziećmi. Np. ogólne tło, oddalanie się przedmiotów i tem samem zmniejszanie się ich wysokości i zacieranie się szczegółów — zbieżność linij i t. p.

Samo omówienie przed wycieczką wskazuje nam jaki teren i z jakiemi objektami wybrać należy (aleja, tory kolejowe, tramwajowe, szosa i t. p.). W czasie wycieczki omawiamy na miejscu szczegółowo zjawisko, dlaczego wierzchołki drzew (czy słupów telegraficznych) im dalej są od nas tem bardziej jakgdyby obniżają się (im dalej tem każde drzewo staje się niższe od poprzedniego), dlaczego tory (szyny) kolejowe, szosa, ulica i t. p. zbiegają się w głębi.

Tu omawiamy z dziećmi sprawę linji horyzontu. Wykazujemy różnicę pomiędzy horyzontem geograficznym a horyzontem ry-

sunkowym. Analizujemy szczegółowo. Na jakiej wysokości jest nasza linja horyzontu. Każemy sprawdzić dzieciom ołówkami lub patyczkami swój horyzont i (na wysokości oczu) śledzić równocześnie zbieg np. wierzchołków drzew, domów, słupów telegraficznych. Dzieci same zauważą, że punkt zbiegu tych wszystkich linij znajduje się na horyzoncie. Następnie, dla lepszego sprawdzenia, każemy każdemu z dzieci dowolnie siadać, klękać i stawać. Powtarzamy z dziećmi w różnych pozycjach to samo ćwiczenie, sprawdzając ołówkami lub patyczkami linję horyzontu. Z tego wysnuwamy nowe zagadnienie — że wysokość linji horyzontu jest ściśle uzależniona od wysokości naszej podstawy. Stojąc, mamy horyzont wyżej umieszczany — siedząc, mamy linję horyzontu niżej położoną. W tym czasie też zwracamy uwagę na zbieg wszystkich linij.

Po takiem omówieniu, dzieci szkicują.

Ale w tym czasie kiedy klasy VI i VII są bezpośrednio zainteresowane sprawą rysunku przestrzennego klasa V nie może przecież pozostawać bierną obserwatorką. Pomimo, że program nauki rysunku przestrzennego nie obejmuje klasy V-ej ta ostatnia korzysta ubocznie z wyjaśnień, udzielanych klasom pozostałym. (W poprzednim artykule omówiłem tę sprawę korzystania wzajemnego — tego „oswojenia się“ a raczej „osłuchania“ się z pewnemi nowemi zagadnieniami, wchodzącemi niekiedy w zakres jednej tylko klasy).

Po powrocie z wycieczki omawiamy z dziećmi na następnych lekcjach wrażenia i wiadomości zdobyte. Klasa V w tym czasie wykonuje rysunek ilustracyjny na temat odbytej wycieczki. Z klasami VI i VII powtarzamy, dla lepszego utrwalenia o linji horyzontu, o jej wysokości i od czego zależy ta wysokość i t. p.

Następnie dzieci rysują z przypomnienia obserwowaną na wycieczce aleję, szosę i t. p. przyczem mogą posługiwać się szkicem, wykonanym na tej właśnie wycieczce.

Lekcja rysunku przestrzennego nie może jednak trwać zbyt długo. (Mam tu na myśli 3 — 4 lekcje, po sobie następujące). Siłą faktu dla pewnego rodzaju odprężenia zmieniamy temat — względnie dział rysunku.

Następna lekcja rysunku przestrzennego wymaga przynajmniej jednogodzinnej wycieczki, celem omówienia zagadnień już zdobytych i wysunięcia nowych. Mam tu na myśli punkt zniku, leżący na linji naszego horyzontu, do którego zmierzają wszystkie prostopadłe do tła (do płaszczyzny obrazu). Dzieci obserwują ponownie zbiegi linij na horyzoncie, obserwują czy tych zników jest więcej czy tylko jeden. Następnie przechodzimy do tła (wycinek, fragment). Dzieci przed wycieczką przygotowują sobie ramkę na zajęciach praktycznych. Ramka winna być wykonana z tektury — wielkość dowolna.

Ramka służy do zorjentowania się w terenie, wyodrębnić wy-

cinki, które mamy obserwować (fragment), gdyż całość widoku obserwowanego rozprasza uwagę i nie pozwala na prawidłowe ujęcie rysunku.

W klasie omawia się przedtem różne kierunki linij przechodząc do ich ustawień względem różnych płaszczyzn np. prostopadłe linje w stosunku do podłogi, do ściany i t. p.

Przy obserwowaniu tła (wycinka z ogólnej płaszczyzny widzianej — fragmentu), zwracamy uwagę dzieci na linje, które zbiegają się (idą w górę i w dół) na linji horyzontu. Chodzi o to jak są one położone względem ziemi (równolegle) i względem naszego tła (prostopadle). Wysuwamy z tego nowy wniosek: linje prostopadłe do naszego tła, znikają (zbiegają się) na linji horyzontu w jednym punkcie.

Na tej wycieczce dzieci w swoich szkicach mogą uwzględnić rysunkiem linję horyzontu i punkt zniku, czyli ująć szkicowo obserwowany widok, zaznaczając na nim wyraźnie linję swojego horyzontu i punkt zniku.

Te dwie pierwsze wycieczki są wystarczające dla zorjentowania się w zagadnieniu przestrzeni. Następne ćwiczenia z zakresu rysunku przestrzennego możemy oprzeć na modelach w klasie, tem samem już praca kl. V nie musi się wiązać ściśle z tematem klas starszych.

Modele powinny być możliwie duże i proste (sześcian i graniastosłup). W następnych lekcjach wyodrebniamy dwie wyraźne grupy: osobny temat dla klas VI i VII i osobny temat dla klasy V.

Klasie VI i VII dajemy rysunek z modelu (sześcian — model wspólny).

Ustawiamy go na takiej wysokości, by linja horyzontu przechodziła mniej więcej przez sam środek modelu. W tym wypadku dobrze jest zastosować dwa podobne modele i ustawić je tak, by każdy uczeń mógł obserwować dwie ściany boczne modelu. Przed rozpoczęciem rysowania omawiamy krótko położenie modela względem horyzontu (czy przechodzi on przez model — czy też jest nad, lub pod modelem?). W czasie samej pracy należy powoływać się na wiadomości zdobyte podczas wycieczki — np kwestja tła, linij prostopadłych do niego i t. p.

Unikając teoretycznych jakichś „wykładów" sama wielkość modeli już praktycznie wykazuje zbieżność linji i t. p. uczeń przez obserwację zorjentuje się, jakie zmiany zachodzą w rysowaniu kwadratów składających się na całość powyższego modelu.

Nie będzie nam chodziło w tym wypadku o to, czy rysunek był wykonany prawidłowo według zasad perspektywy centralnej (malarskiej). Zadowolić się musimy rysunkiem bardziej prostym — zbliżonym w swoim ujęciu do perspektywy w równoległych. Oczywiście uczniowie zdolniejsi do pewnego stopnia uwzględnią w swoich rysunkach mniej więcej prawidłowe ujęcie całości — jeżeli chodzi o perspektywę centralną. Nacisk jed-

nak położony winien być na ogólne zrozumienie rysowanego przedmiotu. Mając do czynienia z modelami dużych rozmiarów dziecko lepiej wywiąże się ze swojego zadania — bez uciekania się do specjalnych formułek z zakresu nauki perspektywy.

W podobny sposób przystępujemy do ćwiczeń z zakresu cieniowania (ćwiczenia światłocieniowe). Wprowadzeniem w nowe zagadnienie będzie w tym wypadku krótkie omówienie źródeł światła (zwłaszcza w klasie) i zwrócenia uwagi na prawidłowe rozłożenie światła i cieni własnych na rysowanym modelu (ćwiczenia takie wykonywać możemy ołówkiem, farbką, kredką lub węglem). Kl. V w tym czasie wykonywać może ćwiczenia kompozycyjne z zakresu grafiki, naprzykład napisy różnego rodzaju, używając zwyczajnego patyka, odpowiednio zaciętego.

Dotychczas dzieci obserwowały i rysowały model w klasie ustawiony tak, że linja horyzontu przechodziła mniej więcej przez środek modela.

Pozostały więc ćwiczenia z ułożeniem modelu nad linją horyzontu i pod linją horyzontu. Przeprowadzamy je w podobny sposób jak ćwicz. poprzednie, odpowiednio umieszczając model, przyczem przypominamy uczniom wiadomości linji horyzontu. Przy następnem ćwiczeniu ustawiamy model zupełnie nisko — ustawienie samo wyraźnie wskaże miejsce linji horyzontu. Stopniowo przechodzimy do trudniejszych ćwiczeń, uwzględniając większą grupę modeli.

Ćwiczenia takie traktujemy jako szkice, bez oznaczenia cienia i światła. Na ich podstawie możemy każdej klasie osobno poddać temat. I tak np. kl. VII wykonuje kompozycję na podstawie zdobytych wiadomości z zakresu ćwiczeń perspektywicznych. Tematem może być „kapliczka przydrożna". Możemy w tym wypadku (z zastosowaniem różnych materjałów papier kolorowy, glina i t. p.).

Z klasą VI przeprowadzać możemy zupełnie inne ćwiczenia — zależne od programu, uwzględniając jednak stopień trudności ćwiczeń.

Dotychczasowe ćwiczenia perspektywiczne ograniczały się jedynie tylko do ustawienia prostego względem płaszczyzny obrazu. Już na podstawie tego zakresu ćwiczeń i wiadomości uczniowie mogą wykonywać cały szereg rysunków perspektywicznych — bądź to opartych na modelach użytkowych — bądź też układając cały szereg kompozycyj — które zastąpią niejako rysunek ilustracyjny, uwzględniany szeroko w klasach niższych.

Pozostałe ćwiczenia — jak ustawienia skośne względem płaszczyzny obrazu i perspektywa form cylindrycznych (koło, walec i t. p.) — przeprowadzamy podobnie, stosując jedynie odmienną organizację pracy. Mam tu na myśli klasy V i VI, które niewyczerpują programu pracy z zakresu perspektywy tak szeroko jak kl. VII.

Klasa VI zaznajamia się jedynie ogólnie z ustawieniem skośnem i z kołem w perspektywie, wykonując ćwiczenia mniej skomplikowane. Natomiast zwracamy tu baczniejszą uwagę na szkicowanie swobodne prostych, niezłożonych objektów, takich jak: skrzynki, kubły i t. p. przedmioty użytkowe.

W kl. VII natomiast przerabiając ćwiczenia w rysowaniu modeli w ustawieniu skośnem do płaszczyzny obrazu posługujemy się tą samą metodą, co w ćwiczeniach poprzednich. Nowym elementem tych ćwiczeń będzie jedynie zaznajomienie się praktycznie z znikami na horyzoncie — do których zdążają linje skośne ustawione do płaszczyzny obrazu. Stosować możemy w pierwszych kilku lekcjach te same modele (jeżeli chodzi o bryły proste) — następne lekcje oprzeć się winno na modelach odmiennych. Unikniemy nudy i szablonu — a tem samem wzmożemy zainteresowanie się dzieci. Kl. VI może równocześnie te same ćwiczenia wykonywać jednak bez szczegółowych objaśnień dotyczących specjalnie klasy VII. Gdy już uczniowie dostatecznie opanują ten zakres materjału — urządzić możemy wycieczkę w takie miejsce, gdzie są większe zgrupowania różnych budowli. Tu omawiamy ogólnie zjawiska perspektywiczne, biorąc jednak ciągle pod uwagę pewien tylko wycinek (fragment) z całości obserwowanego terenu. W czasie szkicowania zwracamy uwagę uczniów na linję horyzontu i na ustawienie poszczególnych budowli względem płaszczyzny obrazu. Poprzednie ćwiczenia prowadzone w klasie wykorzystujemy i stosujemy przy takiem właśnie szkicowaniu z natury, wskazując na podobieństwo brył budowli, do brył geometrycznych, z których perspektywą zapoznały się dzieci podczas ćwiczeń w klasie.

W następnych godzinach przeznaczonych np. na ćwiczenia kompozycyjne posługujemy się materjałem rysunkowym, zebranym w czasie wycieczek, komponując np. tematy takie, jak „nasza ulica“ — „nasz dom“, „osiedle fabryczne“ i t. p. W tym wypadku również uczniowie posługiwać się mogą własnemi szkicami, wykonanemi podczas wycieczki.

Kl. VI może w tym czasie przemyśleć swój szkic i odpowiednio go skomponować. Zdolniejsi uczniowie mogą wykonywać tematy powierzone kl. VII. Klasa V w tym czasie rysuje ilustrację w związku ze zdobytemi na wycieczce wrażeniami.

Rysunek modeli o charakterze cylindrycznym szczegółowo przerabiamy w klasie VII. W klasie VI natomiast ograniczamy się jedynie do poprawnego ujęcia charakteru modeli — o ile możności, stosując w tym celu modele proste — niezłożone.

Na pierwsze ćwiczenie nadaje się koło wpisane w kwadrat, lub też wpisane w jeden bok sześcianu. Koło może być pełne, wykonane z papieru kolorowego i naklejone w tym wypadku na jednym z boków sześcianu. Pierwszy szkic niejako orjentacyjny rysuje się we frontalnem ustawieniu — następnie stosujemy skrót

ściany bryły (a tem samem i skrót koła wpisanego w jej bok). Drugie ćwiczenie przeprowadzamy na modelu możliwie wysokim. Służyć może w tym wypadku model sporządzony na lekcjach zajęć praktycznych. Jest to kij o przekroju kwadratowym lub okrągłym dochodzący do 1 m. wysokości — na nim osadza się koła (krążki) w pewnej odległości od siebie. Średnica krążka może w przybliżeniu wynosić 30 — 40 cm.

Model taki ustawiamy początkowo prostopadle do podłogi, pionowo. Dzieci obserwują krążki względnie ich powierzchnie, biorąc pod uwagę linję horyzontu biegnącą przez środek modelu.

Omawiamy to zjawisko bardziej szczegółowo, dochodząc do nowych wniosków. Okaże się, że im bliżej linji horyzontu jest umieszczany krążek, tem bardziej zmniejsza się jego powierzchnia, aż wreszcie, na samej linji horyzontalnej koło przybiera charakter prosty. W podobny sposób wyjaśniamy i demonstrujemy skróty koła w miarę podnoszenia się go lub obniżania w stosunku do linji horyzontu. Dla utrwalenia tych pojęć uczniowie rysują model użytkowy np. kubeł, ceber i t. p. Na modelu z krążkami możemy przeprowadzić dowolną ilość ćwiczeń koła w perspektywie — ustawiając poziomo względem podstawy, pionowo i t. d. Ćwiczenia takie nie powinny jednak stanowić treści właściwej lekcji — powinny być jedynie zaprawą oka i ręki.

Kl. V w tym czasie rysuje model o charakterze dwuwymiarowym — np. tarczę, herb i t. p.

Po przerobieniu tego zakresu ćwiczeń perspektywicznych, przystąpić możemy do rysowania wnętrza mieszkania, klasy i t. p., uwzględniając rozmieszczone w niem sprzęty (bryły).

Ćwiczenia takie oprzeć możemy bezpośrednio na naturze (rysować wnętrza klasy lub korytarza) albo też częściowo oprzeć na naturze, a częściowo na rysunku pamięciowym. Rysunki z modeli bardziej złożonych jak np. bryły proste i cylindryczne (skrzynki, pudełko i naczynie razem w jednej grupie ustawione) rysuje klasa VII.

Klasa VI natomiast wykonuje równocześnie ćwiczenia na modelu mniej złożonym — pojedyńczym. Od czasu do czasu przeprowadza się szkicowanie całego szeregu modeli, porozstawianych dowolnie w klasie; mogą to być np. pewne składowe części maszyn.

Trudniej przedstawia się sprawa prowadzenia powyższych ćwiczeń w klasach przepełnionych uczniami, gdzie ławki wypełniają klasę aż za szczelnie. Model, choćby i największy, ustawiony w takiej klasie nie może być dostępnym dla tych uczniów, którzy zajmują pierwsze miejsca w ławkach. Dziecku trudno jest przecież objąć cały model wzrokiem — gdy siedzi tuż przed nim. Niemożliwa jest też obserwacja zbiegu linij, krawędzi, zorjentowanie się w proporcjach, w ustawieniu i t. p. Koniecznem wa-

runkiem jest, by każdy rysujący mógł objąć wzrokiem objekt rysowany.

Jedynem wyjściem z tej trudnej sytuacji jest podział pracy w klasie. W tym wypadku pierwszej połowie klasy (tym, którzy siedzą w pierwszych ławkach) dajemy inne ćwiczenie, podczas gdy druga połowa klasy (w głębi) rysuje z modelu. Później zmieniamy pracę i pierwsza połowa grupy zajmuje miejsca w głębi klasy — rysując z modelu. Jakież ćwiczenia stosować dla pierwszej połowy klasy? Zależy to od planu pracy nauczyciela rysunku. od jego inicjatywy. Na owym „płodozmianie" pracy nic tracić nie powinien, ani program roczny, ani też kolejność ćwiczeń.

Od czasu do czasu dzieci ujmują rysunek jako szkic bez cienia i światła. Natomiast na modelach prostych, o większych płaszczyznach winno się przeprowadzać ćwiczenia światłocieniowe.

Na grupie modeli niezbyt skomplikowanych przeprowadzać można ćwiczenia w malowaniu. Model w tym wypadku należy dobrać w dwóch, ewentualnie trzech kolorach.

Technika malarska wymaga specjalnego omówienia, podobnie jak ćwiczenia z grafiki — czy z perspektywy w równoległych. Dotychczas omówiono sprawę nauczania rysunku przestrzennego — opierając całość na perspektywie centralnej (malarskiej). Nie spotykamy tu może szczegółowo podanych lekcyj — na specjalnych modelach, bo przecież samo skonstruowanie lekcji należy do nauczyciela rysunku. Tylko indywidualne podejście rozwiązuje konstrukcję lekcji rysunku. Sprawa wyboru i doboru modeli ściśle uzależniona jest od warunków szkoły, jej wyposażenia i t. d.

Przeprowadzając ćwiczenia perspektywiczne z modelu, nie możemy ograniczyć się jedynie do modeli tylko bez względu na to, czy model taki jest użytkowy, czy też nie. Koniecznem jest od czasu do czasu uwzględnienie ćwiczeń z wyobraźni, z zastosowaniem wiadomości zdobytych przy rysunku z modelu. Ponadto ćwiczenia takie są niejako kontrolą, sprawdzianem tego, co uczniowie przyswoili sobie z zakresu perspektywy. Ćwiczenia z wyobraźni zastąpią ilustracyjny rysunek. Np. bardzo prosty model jakiegoś zamku — na podstawie którego dzieci mogą skomponować scenę z rycerzami na zamku — dałoby się wykorzystać przez trzy klasy razem. Model kapliczki również nadaje się do tego rodzaju ilustracyj (kl. V) i do kompozycyj (kl. VI i VII).

Umiejętne prowadzenie tego działu rysunków ma bardzo duże znaczenie w życiu praktycznem. Uczeń styka się z nią później — zwłaszcza w różnych ośrodkach rzemieślniczych, technicznych i t. p. Nie chodzi o to, by uczeń opanował materjał naukowy, odnoszący się do tego działu, lecz o to, by zrozumiał istotę praktycznie i w każdej chwili umiał odpowiednio zastosować rysunek, gdy tego zajdzie potrzeba.

Reasumując razem wyżej wymienione uwagi o uczeniu perspektywy w klasach łączonych — widzimy, że obszerniej jest ona uwzględniana w klasie VII. W kl. VI traktujemy ją bardziej ogólnie, przyczem i w tej klasie i w piątej mimowoli uczniowie stykają się z objaśnieniami perspektywy z kl. VII, a tem samem przyswajają sobie elementy tego zagadnienia. J. KORCZ

ŚPIEW W KLASACH ŁĄCZONYCH I—II

Wszyscy którzy uczyli śpiewu według dawnego programu, doskonale odczuli w praktyce ujemną jego stronę: przeładowanie teorją i najgroźniejszego rodzaju ćwiczeniami, oderwanemi nieraz zupełnie od potrzeb wynikających ze śpiewania danej pieśni, a rozpoczynającemi się niemal od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole. To zło minęło z chwilą wprowadzania w życie nowych programów szkolnych. — Pieśń zaniedbana, upośledzona, przeteorytezowana zdobyła dominujące stanowisko w umuzykalnieniu i rozśpiewaniu dziatwy. A wśród pieśni zaleconych przez nowe programy, na czołowe miejsce wysuwa się słusznie polska pieśń ludowa, oryginalna, w całej swej prostocie, nie skażona przeróbkami melodji i tekstu, piękna i czysta. Z entuzjazmem przyjęliśmy tę radosną nowinę, bo szczególnie na wsi dzieci pieśń kochają, ale daleko są od rozumowego jej pojmowania. Rosnąc wśród otoczenia i atmosfery, która jest źródłem tej pieśni, dziatwa wiejska gotowa jest do zawarcia serdecznej przyjaźni z pieśnią, opierając tę przyjaźń na uczuciu, na sentymencie i umiłowania stron ojczystych nie zaś na analizie tekstu i melodji. Według nowego programu śpiewu, ćwiczenia mają być tylko wtedy stosowane, o ile będą potrzebne do poprawnego wykonania danej pieśni i głębszego odczucia, czy zrozumienia piękna jej melodji.

Jeśli pragniemy się zastanowić nad zastosowaniem praktycznem nowego programu śpiewu, w szkole niżej organizowanej, przy nauce łączonej w klasach I i II, to przedewszystkiem musimy zwrócić uwagę na zmniejszenie czasu, przeznaczonego na naukę tego przedmiotu i wtedy odpowiednio zredukować program wymagany w tych dwóch klasach. Program, coprawda, wyraźnie przewiduje, że: „przy nauce wspólnej klas II i I obowiązuje nowy program dla klasy I (t. j. pojedyńczej) podany w dziale IA z tem samem zastrzeżeniem, gdy liczba godzin jest mniejsza, niż 1 godzina tygodniowo". Inaczej mówiąc w klasach łączonych I i II możemy zgodnie z zaleceniem programu przerobić mniejszy materjał niż w klasie I, pojedyńczej, bo tam obowiązuje jedna godzina tygodniowo, a my rozporządzamy tylko połową godziny

i to według zaleceń programu rozbitą na dwie ćwierć-godziny. Jednak nie możemy interpretować tego w ten sposób, że co roku będziemy przerabiali w klasach I i II tego samego programu, klasy I całkowicie lub częściowo. Wówczas dzieci klasy II narażone by były stale na śpiewanie znanych już z poprzedniego roku pieśni, co mogłoby wywołać zanik zainteresowania. To też rozkład materjału z tego przedmiotu w klasach łączonych I i II, musi być koniecznie dwuletni; pieśni winny być bezwzględnie inne w każdym roku. Sądzę, że przy umiejętnym podziale materjału śpiewnego, możemy w ciągu okresu dwuletniego, przerobić nietylko program klasy I, pojedyńczej, ale jeszcze sięgnąć po część materjłu klasy II (pojedyńczej). Wszak program klasy I przewiduje przyswojenie przez dzieci conajmniej piętnastu pieśni, czyli że ta norma, przy czasie nauki, mniejszym o połowę, powinna nam wystarczyć akurat na dwa lata; jednak podano to w programie jako minimum. A wziąwszy jeszcze pod uwagę, że w klasach niższych, specjalnego podziału przedmiotowego niema i że wielką pomocą przy nauce śpiewu jest korelacja jego z językiem polskim i religją, śmiało możemy sobie postawić za zadanie opracowanie z dziećmi w ciągu okresu dwuletniego conajmniej 20 pieśni, t. j. 10 pieśni rocznie. Stopniowanie trudności pieśni musi być identyczne w każdym roku; nie można więc w pierwszym roku śpiewać pieśni łatwiejszych, a w drugim — trudniejszych, bo wszak co roku przybywa element zupełnie surowy, który dopiero mamy rozśpiewać, a w tem dzielnie będzie nam pomagać klasa II, która już roczny kurs rozśpiewania przeszła.

Czyż można było w programie śpiewu stworzyć piękniejszą ideę niż „rozśpiewanie" dzieci, takie rozśpiewanie, żeby odczuwały „żywą i codzienną" potrzebę spiewu, potrzebę, która im towarzyszyć będzie poprzez cały okres pobytu w szkole, a nie zniknie z chwilą opuszczenia jej, przejawiając się w pracy w chórach młodzieży pozaszkolnej.

Dziecko przychodzące do szkoły do klasy I, w zakresie śpiewu nie jest analfabetą. Stworzone przez samo życie, „żywa i codzienna" potrzeba śpiewu, pozwala dziecku zetknąć się z nim już od pierwszych dni jego życia. Matka, pochylona nad kolebką dziecięcia, nuci mu kołysanki, ażeby łatwiej zasnęło. Dziwny czar jest w tej melodji matczynej, który każe dziecinie przymykać oczęta i śnić czarowne bajki. Słów jeszcze nie rozumie, ale melodja już trafia do jego maleńkiego serduszka. A ileż to razy zauważyć możemy, że dziecko, nie umiejące jeszcze dobrze mówić, już przy zabawie, operując samemi samogłoskami. wyśpiewuje stworzone przez siebie melodje. Do utartego powiedzenia, że, „gdzie kończą się słowa, zaczyna się melodja" — dorzuciłbym jeszcze, że: nim zaczną się słowa, już jest melodja. Przed przyjściem do szkoły już dziecko posiada pewien repertuar pieśni, których na-

uczyło się w domu i najbliższem otoczeniu; przeważać tam będą pieśni religijne i obrzędowe, ludowe. Ten to repertuar powinniśmy przedewszystkiem wykorzystać przy rozpoczynaniu nauki w klasach łączonych I i II. Trzeba go oczywiście poddać selekcji, ze względu na trudności i treść pieśni. Program I i II oddziału nic nie mówi o pieśni ludowej, ale tu zgodzić się należy z tem, co głosi Tadeusz Mayzner w książeczce „Jak realizować nowy program śpiewu" na stronie 42: „ ...Nie do pomyślenia bowiem jest śpiewanie pieśni religijnej z pominięciem pieśni ludowej w klasie I, skoro, według programu religji rzymsko-katolickiej należy w klasie tej „ożywić" nauczanie kolendą, lub pieśnią ku czci Matki Boskiej. Pieśni obydwu tych rodzajów są niemal wyłącznie ludowe. W znacznej mierze ludowe są również pieśni innych działów, wymienionych w programie kl. I, a więc: „pieśni związane z życiem dziecka poza szkołą — są niemi np.: kołysanki ludowe... Podobnie repertuar dla klasy II wypełniony być musi w znacznej części pieśnią ludową, jeżeli wszystkie wskazane tam działy mają być uwzględnione". Widzimy więc, że program, który tak serdecznie wziął w opiekę polską pieśń ludową, nakazuje stosowanie jej nawet tam, gdzie wyraźnie o niej nie mówi, wyraźnie jednak zastrzega, że gwary w tekście zmieniać nie wolno i by ostrożnie stosować przenoszenia pieśni jednego regjonu na teren drugiego, aby uniknąć spaczenia jej przez miejscową gwarę i zwyczaje. Mając więc wielką swobodę w doborze materjału pieśniowego z zakresu twórczości ludowej, od pierwszych już lat nauczania, nauczyciel ma możność, szczególnie na wsi, przyczynić się do ochrony tego działu sztuki ludowej, wypieranej przez bezwartościowe naleciałości z miast.

Z pieśni narodowych program przewiduje dopiero w klasie II „Boże coś Polskę" (trzy zwrotki) i Hymn Narodowy „Jeszcze Polska nie zginęła". Ten ostatni tylko wtedy, gdy na to pozwala stopień umuzykalnienia dzieci, gdyż tutaj zachodzi trudność w rytmicznem opanowaniu ósemek z kropką w połączeniu z szesnastkami. Tadeusz Mayzner proponuje jeszcze jedną piosenkę, związaną w treści z postacią Marszałka Piłsudskiego, a mianowicie „Jedzie, jedzie na kasztance", któraby mogła być śpiewana już w klasie I. Niestety napotkamy tutaj na te same trudności rytmiczne, co i w Hymnie Narodowym. Moim zdaniem, w szkole niżej zorganizowanej, ze względu na znaczną redukcję czasu, przeznaczonego na naukę śpiewu, w pierwszych dwóch latach nauki powinniśmy poprzestać na nauczeniu pieśni „Boże coś Polskę", a dopiero w klasach III i IV — pozostałych dwóch pieśni. Wiemy bowiem dobrze z doświadczeń własnych, że poprawianie błędów dzieci jest o wiele trudniejsze, niż nauczenie poprawne nowej pieśni. Musimy więc wybrać to, co nam mniej czasu pochłonie, ażeby ogólne rozśpiewanie dzieci nie odniosło uszczerbku. Przy okazji nadmienić należy, że oryginalny i obowiązujący tekst Hy-

mnu Państwowego znaleźć można w dzienniku urzędowym Min. W. R. i O. P. Nr. 6 z 1927 r. poz. 90, tekst zaś i melodję pieśni „Jedzie, jedzie na kasztance“, odpowiadające najbardziej tradycji podaje Tadeusz Mayzner na końcu książeczki „Jak realizować nowy program śpiewu“ w „Przykładach muzycznych“ pod Nr. 26. Jak wyżej wspomniałem, wielkiem ułatwieniem w nauczaniu śpiewu w klasach łączonych I i II jest naturalna zupełnie korelacja z innemi przedmiotami. Naturalna — bo całe nauczanie znajduje się w rękach jednego nauczyciela, a przedmioty nie są ściśle rozgraniczone godzinami lekcyjnemi. Równoległość tematów, przerabianych jednocześnie w obu klasach z pewnemi jedynie odchyleniami w zakresie materjału, ułatwia nam także stosowanie pieśni, związanych ściśle z zainteresowaniami obu oddziałów. Np. piosenka „Marsz po śniegu“ doskonale się nada dla obu klas przy przerabianiu któregokolwiek z tematów zimowych. Wobec braku podziału zajęć na przedmioty, owe „ćwierćgodziny“ śpiewu, mogą być albo na początku lekcji, albo na jej końcu, zależnie od toku pracy. Piosenki też mogą być wplatane w różne części lekcji, bądź dla urozmaicenia jej, bądź dla zespolenia rozpierzchającej się ze zmęczenia uwagi. Każdorazowe, w jakimkolwiekbądź charakterze, śpiewanie piosenki, da nam szereg możliwości do coraz lepszego jej opracowania. Przy podawaniu dzieciom, szczególnie tak młodym, nowej melodji nie starajmy się jej nigdy za pierwszym razem dobrze opanować. Nuży to dzieci i miast dobrze melodję sobie przyswoić, stają się skłonne do „upraszczania“ trudniejszych miejsc, co później trudno naprawić. „Przy opracowywaniu i wykonywaniu pieśni należy dbać o wyraźne wymawianie tekstu, umiarkowane wydobywanie głosu“.— mówi program. Tekst opracowujemy oczywiście na lekcji polskiego lub religji, zależnie od charakteru piosenki, i wtedy już zwrócić musimy baczną uwagę na rozmieszczenie oddechu we właściwych miejscach. Brak przestrzegania tego nawet przy wypowiadaniu wiersza powoduje u wielu dzieci jakoby „połykanie“ pewnych, końcowych sylab, gdyż dziecko równocześnie z wymawianiem ich bierze oddech. Pozatem powszechne jest wśród dzieci śpiewanie z nadmiernym wysiłkiem, a na wsi dodatkowo jeszcze charakterystyczne zawodzenie, które dzieci mimowoli przyswajają sobie, słuchając śpiewów kościelnych. Jednej i drugiej wadzie bezwzględną walkę wypowiedzieć musimy od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole. Doskonałem i nie nużącem ćwiczeniem dla opanowania właściwego oddechu i wykonania powyższych wad jest śpiewanie bez słów, mrucząc. Wogóle jednak o żadnych ćwiczeniach, w ścisłem słowa tego znaczeniu, na tym poziomie mowy być nie może, bo program nawet określenia tego: „ćwiczenie“ używa dopiero w oddz. V-ym.

Od pierwszych dni w szkole nieśmy dzieciom tylko pieśń czystą i radosną. Niech stanie się ona dla dzieci urozmaiceniem w pracy

i upiększaniem chwil rozrywek. Niech zdobędą sobie umiejętność wyboru odpowiednich piosenek ze swego repertuaru na każdą chwilę życia, a będzie to pięknym owocem naszej żmudnej pracy. A nagrodą? Jeśli roześmiane twarze dzieciaków radować się będą, kiedy „Pan(i)“ sięgnie po skrzypce, by zagrać coś, lub wtórować im do śpiewu. A potem: głos całej klasy: „Jeszcze“... „Jeszcze!“..

J. HALICKI

POMOCE NAUKOWE W SZKOLE POWSZECHNEJ I STOPINIA

Choć zagadnienie pomocy naukowych jest dla szkoły (1—2 kl.) trudne, to jednak przy dobrych chęciach i pewnej inicjatywie, można je dość łatwo rozwiązać.

Duże arkusze szarego, lub białego papieru, pudełko z 12 pałeczkami kredy kolorowej do tablicy, węgiel, piaskownica z piaskiem, glina, gips, trochę zręczności i samodzielności i współdziałania z rodzicami — oto wszystko, co daje możność przezwyciężania ciężkiej drogi — szarego dnia pracy na wsi.

W klasach niższych, odczuwamy zupełny brak obrazków, na których dzieci uczyłyby się patrzeć, myśleć i mówić, a które przez swą treść prostą i zrozumiałą pociągnęłyby dzieci i pobudziły zainteresowania.

Obrazki takie można sporządzić w b. łatwy sposób. Dużo ich można wybrać z najrozmaitszych pism ilustrowanych. Należy je tylko zebrać, wyciąć, nakleić na kartonie i dać ramki z pasków kolorowego papieru.

Więcej pracy wymagają obrazki wycinankowe, roboty samego nauczyciela, malowane akwarelą lub kredkami, do których bardzo dobre wzory można znaleźć w wielu książeczkach dla dzieci, pisemkach (np. w Płomyku i Płomyczku) i pocztówkach.

Wykonane na wielkich arkuszach szarego lub białego papieru, dają dużo materjału do rozmówek, wypracowań i bardzo się dzieciom podobają. Są one nieocenionym materjałem do wypracowań dla małych dzieci.

Nauczycielka Ludwiżanka w „Kwartalniku Pedagogicznym“ p. t. „Szkoła Powszechna“ (Rok IV, zeszyt I, z r .1923) przytacza lekcje przeprowadzone w oddziałach I i II przy pomocy pocztówek. I my możemy zastosować pocztówki choć te, ze względu na małe rozmiary są trudne w użyciu. Ważną rolę odgrywają tablice ortograficzne. Te, które się zwykle znajdują w jakiejś szkole, ani wyglądem ani doborem materjału nie odpowiadają wymaganiom.

Daleko lepsze są te, które nauczyciel wpsólnie z dziećmi przygotuje: wycinając z kolorowego papieru lub malując akwarelą

odpowiednie wyrazy. Tablice takie wisząc na ścianie pociągają oko dziecka.
Przy nauce historji i geografji ogromną usługę mogą dać wycinki z różnych prospektów, czasopism ilustrowanych, katalogów i gazet. Takie wycinki z biegiem czasu mogą się złożyć na ładny album geograficzny lub historyczny.
Tablice porównawcze, np.: wysokości gór. długości rzek, typowe krajobrazy, miasta, dawne grody, obrazki z życia ludzkiego — to wszystko można narysować na dużych arkuszach papieru, powiększając rozrzucone w najrozmaitszych podręcznikach rysunki, szkice i wykresy.
Przy nauce przyrody ważną rolę odgrywają naturalne okazy, ale można je i zastąpić obrazkami z czasopism — rysunkami, oraz przy nauce fizyki przedmiotami, sporządzonemi własnoręcznie. Baterja, lampka elektryczna, drut cewkowy, blacha miedziana i cynkowa, kwas siarkowy, dzwonek elektryczny — to wszystko da nam możność do przeprowadzenia lekcyj z cyklu V pogodanek przyrodniczych dla szkoły 1 kl.; kawałek kredy, waga z pudełka od pasty, zrobiona przez dzieci, kawałek lodu, kamienia, słoik i szklanka są przedmiotami, na których można przeprowadzić prawo Archimedesa z cyklu V progr. o przyrodzie dla szk. 1 kl.
Kawałek magnezu, nóż namagnesowany, opiłki z żelaza, kompas— dadzą nam możność przeprowadzenia lekcyj o biegunach, sile i polu magnetycznym.
Drut cewkowy, słuchawki od radja, dzwonek elektryczny (pożyczony) daje odpowiedni materjał do przeprowadzenia lekcyj o poczcie.
Nieodzowne są również mapy szkolne. Duże zastosowanie mogą mieć mapy wycinankowe lub rysowane. Są one dogodne o tyle, że na każdej z nich można uwydatnić te szczegóły o które nam najwięcej chodzi, a więc mogą być zastosowane ściśle do lekcyj.
Ważną pomocą szkolną — są wypisy. Wiadomo, że te których używamy do nauki przyrody, geografji, historji, polskiego, zadowolić nas nie mogą. Musimy tworzyć własne wypisy, które byłyby uzupełnieniem podręczników uczniowskich.
A przecież tak wiele materjału jest na kartach pism, książek lub gazet i to takich, z których dałoby się niejedno zyżytkować.
Pomoce naukowe każdy nauczyciel może przygotować przy pomocy dzieci i rodziców, którym praca ta daje zadowolenie, wskutek czego spełniają ją naogół chętnie.
Trzeba pamiętać, że nie można odrazu chwytać się wszystkiego, więc nie jest to praca na rok jeden — i w tem leży jej wartość, ponieważ mimowoli musimy utrzymać ciągłość, i myśleć o przyszłości.

J. PAŃKOWSKI

Stanisław Machowski.

„WYCHOWANIE GOSPODARCZE W NOWYCH PROGRAMACH"*).

Ze względu na cel i rozmiar pracy autor posługuje się materjałem statystycznym bardzo powściągliwie, a liczne zagadnienia, wymagające naświetlenia, omawia w sposób żywy i przystępny. W części I, ogólnej temat potraktowano ze stanowiska szerszego, mianowicie roli Polski na tle gospodarstwa świa towego w świetle dzisiejszego stanu wiedzy i kierowniczych doktryn ekonomicznych.

W krótkim przeglądzie najważniejszych przejawów naszego życia gospodarczego znalazły ciekawe oświetlenie takie sprawy, jak np. przyrost naturalny i związane z nim zagadnienie emigracyjne i bezrobocia, przyczyny nędzy wsi polskiej i jej bierności w obecnym kryzycie. W charakterystyce uwzględniono zarówno przyczyny natury ekonomicznej, psychologiczno-socjalnej, jak też i sposoby wyjścia z katastrofalnej sytuacji. Równie niewesoło, aczkolwiek zgodnie z rzeczywistością wypadł obraz przemysłu i handlu, roli obcych kapitałów i elementu etnicznego w tej dziedzinie naszego życia gospodarczego, wreszcie zarys roli i doli naszego „najobfitszego bogactwa krajowych źródła" — elementu pracowniczego. To nam wyjaśnia dlaczego „zdobyta krwią niepodległość polityczna nie ma swego pełnego wyrazu i blasku".

Wiele doniosłych uwag i starych prawd, „zapominanych w poszukiwaniu prawd i dróg nowych", cytuje autor w rozdziale, traktującym o polskim programie gospodarczym. Wskazuje również drogę, którą „z naszej biedy polskiej do potęgi i samodzielności gospodarczej możemy dojść szlakiem trudnym i pełnym mozołów".

Dotychczas „szkoła swem idealistycznem, intelektualistycznem nastawieniem, podnoszącem jedynie poziom umysłowy i pogłębiającem uczuciowość mas przez brak w swej pracy ścisłego związku z potrzebami i zainteresowaniami środowiska wiejskiego, nie wychowywała swych pupilów na czynnych organizatorów i reformatorów" pracy swego środowiska.

Proces uprzemysłowiania kraju (obecnie zahamowany) wyjaławiał wieś, zabierając z niej jednostki inteligentniejsze, energiczniejsze, bardziej przedsiębiorcze. Ponieważ brak zmysłu organizacyjnego, rzutkości i przedsiębiorczości w naszej warstwie kupieckiej sprawia, iż nasz handel nie jest czynnikiem, pobudzającym rozwój naszego przemysłu, więc ogólnie biorąc musimy konsumować sami gros naszej produkcji, a często zjadamy więcej (import), co fatalnie pogarsza nasz bilans płatniczy, zaostrzając i tak ciężkie położenie gospodarcze.

Właśnie reformowana szkoła polska musi być tym najdonioślejszym czynnikiem, który gruntownie przeobrazi psychikę narodu. Program jej zrywa z dotychczasową wyłączną niemal troską o to, aby uczeń d u ż o w i e d z i a ł, co wytwarzało przeważnie biernych intelektualistów.

Dlatego poprzez szkołę trzeba „uczyć myślenia gospodarczego, budzić i rozwijać zdolności do krytycznej oceny przejawów życia i kształtować charaktery do czynnej, pozytywnej postawy wobec tych przejawów".

Natomiast w części II, szczegółowej, poddawszy nowy program analizie — autor dochodzi do wniosku, iż „prawie wszystkie przedmioty nauki szkolnej mają wytknięte cele w zakresie wychowania gospodarczego, dostosowane do potrzeb naszego państwa".

„Zdawaćby się mogło, że gdzie jak gdzie, ale w nauczaniu języka polskiego mało jest miejsca na uwzględnienie momentów wychowania gospodarczego. Tymczasem nowy program nadaje nauczaniu języka polskiego charakter przedmiotu „ogniskowego" o wielostronnych i rozmaitych celach poznaw-

---

*) Nr. 4 „Bibljoteki nauczyciela szkoły powszechnej" p. t. „Jak realizować nowe programy" — wydanie Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1933 r.

czych, formalnych i wychowawczych „z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego". W szczegółowszej analizie programu nauczania historji w poszczególnych klasach autor wykazuje, jak przeprowadzono tam aktualizację przedmiotu nietylko przez wysunięcie na pierwszy plan zagadnień z przeszłości, wiążących się z teraźniejszością, ale np. w kl. VII szkoły powsz. przez szerokie uwzględnienie aktualnych zagadnień życia współczesnego (najważniejsze ubezpieczenia społeczne, formy oszczędności i t. p.). Przez odpowiednie wycieczki szkolne zaznajamia się i przygotowuje dzieci praktycznie do należytego załatwiania spraw w instytucjach rządowych i prywatnych (korelacja zwłaszcza z nauczaniem języka polskiego).
To nastawienie programu w kierunku gospodarczego przysposobienia ucznia przez szkołę jest widoczne zwłaszcza w nauczaniu rachunków, geografji i przyrody, gdzie „zespół celów nauczania wskazuje, iż zmierzają one do wytworzenia aktywnego, zapobiegliwego producenta, świadomego dróg i celów swego postępowania, oraz działalności całego organizmu gospodarczego państwa".
Program zajęć praktycznych (wszelkich rodzajów) „przedstawia największą wartość przez to, że przystosowany do realnych warunków, w jakich bytują nasze szkoły powszechne, pozwala na osiągnięcie celów środkami, które dadzą się zastosować nawet przy najbardziej niesprzyjających okolicznościach". Autor wykazuje, że wbrew temu, co się powszechnie rozumie przez zajęcia praktyczne „ten nowy przedmiot jest syntezą wychowania gospodarczego w szkole. Nastawienie gospodarcze programów wszystkich innych przedmiotów nauki szkolnej znajduje w nim realne wcielenie i zastosowanie praktyczne. Zajęcia praktyczne obsługują wszystkie przedmioty nauki szkolnej i same są źródłem materjału do ćwiczeń i obserwacyj przy nauczaniu tych przedmiotów". Szkoda, że zwłaszcza nowe rodzaje zalecanych przez program zajęć praktycznych, jak np. zajęcia ogrodnicze, z poletkami doświadczalnemi, z kulturą roślin lekarskich, wreszcie hodowlane — zostały przez autora ujęte szkicowo, (z uwypukleniem ich znaczenia gospodarczego). Napotykamy tu cały splot zabiegów fachowych, obfitujących w bardzo cenne momenty natury wychowawczej, które nauczyciela, realizującego program tego przedmiotu, wciągną do żywszego i czynniejszego, niż dotąd, udziału w życiu i zainteresowaniach jego uczniów, zmuszając go do intensywnej pracy samokształceniowej nad realizowaniem inowacyj w treści i metodach nauczania. Wkłada to na szkołę i nauczyciela nowe obowiązki i zadania, lecz zwiększa doniosłość ich roli społecznej i państwowej.
Przypominając, iż o poziomie dobrobytu decyduje nie obfitość surowców naturalnych, lecz sam człowiek, jego energja, pracowitość i kultura — autor czyni znamienną uwagę: „Rozwijając psychikę polską w kierunku nastawienia gospodarczego należy dbać o to, aby nastawienie to nie wypaczyło moralnych zasad naszego narodu. Krzewienie więc uczciwości, obowiązkowości w stosunkach ekonomicznych obok tępienia objawów egoizmu na rzecz współdziałania i wpajanie zrozumienia potrzeb ogółu musi być myślą przewodnią naszego postępowania".
Jako ideał podnosi autor ofiarną pracę dla potęgi państwa i krzewienie szacunku dla systematycznej i wytężonej pracy.

T. TEOFILAK

REDAKTOR: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI.

KOMITET REDAKCYJNY:
TEODORA DOŁBNIAKÓWNA, MARJA EGIERSDORFF, D-R WŁADYSŁAWA HOSZOWSKA, ALEKSANDER LITWIN, TEOBALD MÜLLER.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI"

Z ZAKRESU PSYCHOLOGJI

Anderson G. L.
Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska . . . 4.00

Arkusz obserwacyjny,
opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole psychologicznem im. J. Joteyko . . . . . . —.40

Bovet P.
Instynkt walki. Psychologja-wychowanie. Tłumaczyła M. Górska. Wydanie II 6.00

Buehler Ch.
Dzieciętwo i młodość. Tłumaczenie z niemieckiego Wandy Ptaszyńskiej 12.00

Claparède E. Dr.
Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone . . . . —.—

Coster G.
Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przełożyła z oryginału ang. M. Górska. (Bibl. Dz. Ped. Nr. 21) 4.00

Dawid J. W.
Psychologja religji. Z życiorysem i portretem autora . . 4.00

Dryjski A.
Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży . . . . . —.—

Encyklopedja Wychowania.
Wydawnictwo zeszytowe 4.00

Fanciulli J. Prof.
Czar dziecięctwa, autoryzowany przekład z włoskiego przez Elestę 4.00

Grzywak-Kaczyńska M.
Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej 5.00

Grzywak-Kaczyńska M.
Testy i normy do użytku szkół powszechnych 5.00

Joteyko J. Dr. Prof.
Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych 1.50

Kuchta J. Dr.
Pozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Wyd. II 3.00

Radlińska H., Gutry M., Grosglikowa B.
Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Referaty wygłoszone na II Polskim Kongresie Pedagogicznym w Wilnie . . . 1.00

Sterling W. Dr.
Diecko histeryczne 1.00

Sterling W. Dr.
Dziecko psychopatyczne 0.80

Studencki S. M.
Jak obserwować dzieci? Metodyka i program obserwacyj systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców, z arkuszem obserwacyjnym. Wyd. II . . 3.00

Adres **„Naszej Księgarni"** **Warszawa, ul. Ś-to Krzyska 18.**
Konto P.K.O. Nr 2058.

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO „B L U S Z C Z“, WARSZAWA, SOLEC 87.